دكتور محمود البسيونى

الرسم فى المدرسة الإبتدائية



دار المعارف



الرسم في المدرسة الابتدائية

إن رسمي باستخدام الخط هو أنقى ترجمة مباشرة لانفعالي .

هنري ماتيس

إنني لا أرغب في تمثيل الإنسان كما هو ، ولكن كما ينبغي أن يكون .

پول كلي

إن الواقع يجب أن يمزق بكل معنى الكلمة ، إن الذي ينساه الناس أن كل شيء له طابع فريد ، إن الطبيعة لا تخلق نفس الشيء مرتين . . .

پابلو پيكاسو

طبعة أولى : ١٩٦١

طبعة ثانية : ١٩٧٣

طبعة ثالثة : ١٩٨٣ (مزيدة)

الرسم في المدرسة الابتدائية

دكتور محمود البسيوني

M.A.,Ph.D. من جامعة ولاية أوهايو بأمريكا

أستاذ ورئيس قسم التربية الفنية - جامعة قطر

عميد كلية التربية الفنية - سابقاً

جائزة الدولة التشجيعية في التربية

١٩٨٣



دار المعارف

الناشر : دار المعارف – ١١١٩ كورنيش النيل – القاهرة ج . م . ع .

محتويات الكتاب

صفحة

مقدمة الطبعة الثالثة

بعد استخدام هذا الكتاب وتداوله بين المختصين من رجال التربية الفنية وجدت أن هناك مفاهيم غير واضحة بالنسبة لقضية الرسم فى المرحلة الابتدائية . فانتهزت فرصة إعادة طبعه للمرة الثالثة وكتبت ثلاثة فصول جديدة مصورة : السادس والسابع والثامن ، شرحت من خلالها مفهوم الرسم ، وكيف نفرق بين رسم جيد ينتجه الأطفال وآخر لا يتسم بهذه الصفة ويظهر عفويًا بلا نظام إبداعى .

ومن خلال توجيه الناشئين من مدرسى التربية الفنية فى مصر والسعودية وقطر ، وملاحظة تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية فى كل دولة ، والاطلاع على رسوم الفنانين الحديثين والقدامى ، وجدت من واجبى أن أكتب تلك الفصول الإضافية لأجعل مادة الكتاب أكثر يسرا فى الفهم والتداول من اقتصارها فقط على الجانب التجريبى .

وسيجد القارئ أفكارًا هامة استقاها المؤلف من تصريحات بعض الفنانين أمثال هنرى ماتيس ، وبول كلى ، وبابلو بيكاسو فى رسومهم وتصويرهم ، وهى اتجاهات إبداعية ، تختلف تمامًا عن محاكاة الواقع .

وبهذه الطبعة الثالثة المزيدة يجد القارئ عديدًا من الرسوم والصور الإيضاحية للتلاميذ العرب ، وللفنانين الغربيين ، التى أثرت الموضوع وجعلته أكثر يسرًا .

وأرجو من الله الهادى للخير أن يوفقنا نحو المزيد من المعرفة ، فهو الذى أخرجنا من الظلمات إلى النور ، وبهديه نعمل ، ورضاه نأمل ، إنه نعم المولى ونعم المعين .

الدوحة فى ١٩٨٣/٦/٧ .

المؤلف

مقدمة الطبعتين الأولى والثانية

يتجه هـذا الكتاب إلى تدعيم فكرة التجريب فى تدريس الرسم حتى تصبح عملية ابتكارية متطورة . ولقد وافقت الوزارة منذ سنتين على أن تشكل لجنة للتجريب فى التربية الفنية ، تهدف إلى مزاولة بعض التجارب فى المشكلات التى ليس لدينا رأى واضح فيها ، لكى تعطى المثل للمعلمين ، ليزاولوا التدريس بعقلية تجريبية تستطيع أن تحدد الأهداف ، وترسم الخطط المختلفة لتحقيقها ، وتستطيع أن تقوّم تلك الخطط لتصل منها إلى معرفة مدى ما تحقق من هذه الأهداف . ولقد أتيح للمؤلف فى سنة ٥٩ — ٦٠ أن يشرف على تجربة فى تدريس الرسم فى الفصل الدراسى « ثانية خامس » فى مدرسة الملك الصالح الابتدائية المشتركة بالمنيل . وكان الهدف محاولة تنظيم عملية تدريس الرسم فى هذا الفصل من أول العام إلى آخره ، ووضع الدروس الملائمة ، المترتبة بعضها على البعض الآخر ، لإيماننا بأن الانتقال من درس إلى درس ، وتقويم كل درس على حدة ، عملية ضرورية لكى يستند التعليم على منطق علمى . ولم نتجه فى تفكيرنا إلى عملية الارتجال أو الخبط العشوائى ، فقد كنا طوال الوقت نحاول أن نعى العمليات التربوية ، والقيم الفنية التى نريد أن نكسبها للتلميذات . والدروس المعروضة هنا لا يجب أن ينظر إليها كغاية فى حد ذاتها ، وإنما يجب إدراكها كأمثلة ووسائل لتحقيق أهداف تربوية وفنية محددة .

إن الأطفال فى سن المرحلة الابتدائية كالنبات الصغير الذى يريد أن يترعرع والذى يتطلب جوًّا ملائما ، لكى ينمو ويثمر ، وهؤلاء الأطفال فى غالبية المدارس لا يجدون الوقت ، ولا المعلم الذى يستطيع أن يتفهم لغتهم الفنية ، ويفك رموزها ، ويستطيع أن يتقبلها بصدر رحب ، وينميها بصورة متكاملة ، تعكس على الأطفال عادات ابتكارية وخلقية وعلمية . وما أردنا فى الحقيقة أن نوضحه هو كيفية استغلال الحصص القليلة المخصصة لمادة الرسم فى تدريسها فى فصل من الفصول على أسس تربوية وفنية واعية

وقد ناشد السيد وزير التربية والتعليم المركزى منذ أعوام الكثير من أولى الأمر أن يضعوا مواصفات لدروس متسلسلة فى المواد المختلفة ، يمكن أن يستعين بها المدرس الناشئ فى التدريس لصغار التلاميذ فى المرحلة الابتدائية حتى لا يتعثر فى تعليمه لهم ، ويضمن على الأقل تحقيق بعض الأهداف المرجوة على ضوء خبرة من هو أنضج منه . ويعد هذا الكتاب محاولة من هذا النوع فى تدريس الرسم . فالكتاب يوضح الاتجاهات التربوية التى يصح أن تسود وبخاصة بين الأعداد الهائلة من المدرسين الذين لا تتيسر أمامهم الخبرات ليدركوا طبيعة العملية التربوية التى يتعرضون لها .

ونستهل الكتاب بفصل عن تدريس الرسم فى المرحلة الابتدائية ، فنتحدث فيه عن كيفية عمل الخطط ، واختيار الدروس الملائمة ، وتقويم النتائج ، ونشرح المبادئ التربوية العامة التى نستند إليها فى هذا التنظيم . وفى الفصل الثانى نعرض لمجمل التجارب التى نفذت ، والنتائج التى ترتبت عليها ، ثم بعد ذلك نفصل فى الفصول الثلاث الأخيرة كل خطة على حدة ، ونوضح فيها الدروس كما ألقيت ، واستجابات التلميذات لها . وقد ذيلنا الكتاب بطائفة من الصور المنتقاة من هذه التجارب التى توضح كل خطوة

كما ضمنا الكتاب صورًا ملونة لتبين إلى أى مدى نمت التلميذات فى اتجاهاتهن اللونية

وأملنا أن يسهم هذا الكتاب فى إمداد مدرسى الرسم بالمرحلة الأولى بمرجع بنائى عملى ينفعهم فى التدريس ، ويعينهم على تعهد ميول الصغار الفنية بالتوجيه الإيجابى .

والله ولى التوفيق

المؤلف

العجوزة فى ٩ / ٤ / ١٩٦١

مصر الجديدة / ١٩٧٣

الفصل الأول

الرسم فى المدرسة الابتدائية

مقدمة : يعانى تدريس الرسم فى المدرسة الابتدائية من أوجه نقص شديدة ، فمن النادر أن نجد المدرس المتخصص الذى يرعى تدريس هذه المادة طبقًا للأصول التربوية ، وإذا تصادف وتوافر هذا المدرس فإنه لا يجد من الخامات ولا المكان ما يمكنه من تحقيق رسالته . وقد كان هناك تضارب فى الآراء فى السنوات العشر الأخيرة فيما إذا كان الأفضل أن يعهد بتدريس الرسم فى المرحلة الابتدائية لمدرس متخصص ، أو لمدرس الفصل . والاعتماد على مدرس الفصل فى تدريس الرسم رغم أنه يتفق مع كثير من مبادئ التربية الحديثة ، إلا أننا لم نمهد له فى إعداد هذا المدرس بما يتفق والقيام بهذه التبعة . ونتيجة للتوسع السريع فى نشر التعليم الابتدائى لم نعد نشاهد فى المدارس الابتدائية نتائج لتدريس الفن توازى النتائج التى كان يحققها التلاميذ فى المرحلة الابتدائية بمعناها الأول ، أى قبل توحيد هذه المرحلة فى صورة مدرسة واحدة للجميع .

والمشكلة التى يعانيها تدريس الفن فى هذه المرحلة تتعلق بالإدراك الفنى لطبيعة تعبير الطفل فى الفترة من سن ٦ : ١٢ سنة ، وكذلك للأساليب التربوية الخاصة بتوجيهه فى هذه الفترة ، وما يلزم لذلك من أدوات ، وخامات ، ومكان فسيح يزاول فيه المدرس الفن . وإذا فرضنا واكتملت هذه الوسائل فى مدرسة ما فستظل هناك مشكلة رئيسية بدون حل ، وهى

كيف يعد المدرس خططه للتدريس فى هذه المرحلة ، وكيف ينتقل من خطة إلى أخرى ، ومن درس إلى آخر ، مراعيًا التدرج فى النمو مع تلاميذه ، وميسرًا لهم خبرات تتناسب مع أعمارهم ، وتكون عندهم مهارات وعادات ، واتجاهات فنية سليمة ، ومعلومات حية تتناسب مع تكوين عقلياتهم كمواطنين مستنيرين فى مجتمع متطور .

لم نحاول فى هذا الكتاب أن نعالج كل هذه المشكلات المتقدمة ونبدى فيها حلولا محددة . إذ أن كثيرًا منها يتوقف حله على إزدياد ميزانية التعليم ، وتخطيط الوسائل الكفيلة بإيجاد مدرس متخصص فى الفن لهذه المرحلة . (وقد اتجه تخطيط التعليم أخيرًا لحل هذه المشكلة ، وما علينا إلا انتظار الزمن الذى يحقق تكوين المدرس والمدرسة اللازمين لتدريس الفن فى هذه المرحلة) وإنما سيقتصر علاجنا فى هذا الكتاب على المشكلة الفنية الأخيرة وهى إعداد الخطط والدروس المتسلسلة لتلاميذ أحد الفصول بحيث يمكن أن نضرب مثلا لما يمكن أن يواجهه المدرس من أول العام إلى نهايته إذا ما أراد حقيقة أن يدرس الرسم ، ويصل إلى نتائج ذات قيمة تحقق الأهداف المنشودة . فرسم الطريق الذى يحقق هذه الغاية يحتاج إلى بصيرة من المعلم . وما يصل إليه من نتائج فى أى فصل ليس معناه أن ما وصل إليه يمكن أن يطبق بنجاح فى فصول أخرى ، فما دام التلاميذ مختلفين من مدرسة إلى أخرى ، ومن بيئة إلى غيرها ، فمن المحتم أن يعيد المعلم التفكير فى خططه ليوفق بينها وبين هذه الظروف الجديدة ، ليضمن نجاحًا فى النهاية .

وقد توصل المدرسون قديما إلى تنظيم دروس شبه مقننة لتدريس الرسم ، وذلك فى الفترة التى سادت فيها الأمشق ، وكذلك عندما تطور التدريس من طريقة الأمشق إلى طريقة تدريس القواعد . فكانت الأمشق تعطى فى

تسلسل ، الواحد بعد الآخر ، كما كانت تدرس قواعد المنظور فى تتابع : كل قاعدة تتبعها أخرى ، إلى أن يلمَّ التلميذ بجميع القواعد المطلوبة . ثم ظهرت بعد ذلك مبادئ التربية الحديثة ، وأبرزت لنا أن للطفل طبيعة يجب احترامها ، وأن له نمطًا يجب تعهده بالرعاية . وأن هناك فنًّا أصيلاً للطفل يختلف عن طبيعة فن الكبار ، فإنه كلما تركنا الحرية للطفل فى التعبير أنتج لنا رسومًا ذات طابع فنى أخاذ ، يحمل حساسيته ، وخياله ، ووجهة نظره فى الحياة ، بأسلوب متميز له قواعده وأصوله ظهرت هذه المبادئ وكان على رأسها فى البداية « فرانز تشزك » بتعاليمه المشهورة وكان يقول : « أنا أرفع الغطاء عن الطفل بينما غيرى يحكمون إغلاقه » ، مشيرًا بذلك إلى مدى الحرية التى يجب اتباعها لكى ينتج الطفل فنه غير مقيد أو متأثر بأى ظروف خارجية . وقد ظهرت هذه الأفكار كرد فعل للقواعد والأصول التى كانت متبعة ، وفهمها المدرسون بصورة مغالى فيها ، حتى أن بعضهم كان يعتقد أنه يجب ألا يتدخل إطلاقًا فى إنتاج التلميذ ، أو توجيهه حتى لا يؤثر عليه وانتهت المسألة بسلبية من جانب المدرس لا حد لها ، وإنتاج عارض غير موجه من جانب التلميذ ، تظهر مساوئه ، وعدم اشتماله على خبرات واعية فى فترة المراهقة .

ولذا ينبغى – بعد أن أوضحنا كثيرًا من هذه المبادئ – أن نحاول هنا أن نبين ، بدون مغالاة أو رد فعل لمدرسة معينة ، كيف يمكن أن ينظم المدرس دروسه فى تتابع ويربطها بكل القيم التربوية والفنية والاجتماعية والعلمية المعروفة . وبمعنى آخر نحن لا نريد أن نعرض لأمشق تقوم بديلا عن الأمشق التى ثار عليها تشزك وأنصاره ، وإنما نريد أن نبحث جوهر العملية التربوية حينما تؤدى خلال الفن ، وحينما يستعين فيها المدرس بعقلية منظمة ،

باحثة ، ناقدة ، واعية بكل القيم التى يجب تحقيقها ، عن طريق فهم التقاليد الفنية الحديثة والقديمة .

إن الأطفال الذين ندرس لهم فى المرحلة الإبتدائية لهم لغة فنية خاصة لا يتقيدون فيها بالواقع ، وهى مليئة بالخيال ، تعبر عن شغف الأطفال ، وملاحظاتهم البريئة فى الحياة . ولذلك يجب أن تراعى بعض المبادئ الهامة فى اختيار الدروس ، وفى الإنتقال من درس إلى آخر ، وفى تقويم المهارات والعادات المكتسبة ، وفى انعكاس كل ذلك على حياة التلميذ والمجتمع المحيط به . وسنوضح فيما يلى بعض شروط الخطة الجيدة وأهدافها :

هدف فنى تشكيلى : يجب أن يكون لكل خطة هدف تشكيلى تسعى إلى تحقيقه : كالعلاقات اللونية المتوافقة ، أو تنظيم القوائم والفواتح وتوزيعها توزيعًا جماليًا فى الصورة ، أو إدراك العلاقات الخطية وما يربطها من إيقاعات مختلفة ، أو تنغيم السطوح والتمييز بين ملامسها المتباينة لإدراك غنى العالم المرئى . وهذه المبادئ وغيرها يستمدها المدرس من فهم العمل الفنى وتحليله ، وإدراك القيم الفنية التى تحققت فى مختلف العصور ، والتى يمكن أن يكون ملمًّا بها إذا كان فنانًا يمارس العملية الفنية .

هدف انفعالى : ويتحقق عن طريق التنظيم الفنى . والمقصود بالهدف الانفعالى هو المعنى الوجدانى الذى تشعه أى صورة عندما يتأملها الرائى . والإنسان يمر فى حياته عادة بلحظات يحس فيها بالمرح والفرح ، بالغضب والاكتئاب ، بالحزن والأسى ، بالتعجب والاندهاش ، بالطرب والحنان .. إلخ . وهذه المعانى الانفعالية ليست محددة بصورة أو بأخرى ، وإنما يدركها الفنانون ببصيرتهم النفاذة فى قيم الحياة . والمدرس الحساس عادة هو الذى يتأمل هذه المعانى فى العالم المحيط به ويدركها من وجهة نظر الطفل ،

ويحاول أن يشاركه فى تأملها ببساطة . وهذا التأمل يترجمه المدرس فى أثناء شرحه للعلاقات التشكيلية بطريق غير مباشر ، حتى يستجيب له التلميذ بكليته ، وينتجه باللغة الفنية دون أى افتعال .

الصلة بالطبيعة : فالمدرس الأكاديمى عادة يصف الموضوعات بمنطق وصفى يحاول أن يحاكى فيه الطبيعة بمظهرها العارض ، دون أن يضفى عليه أى معنى شاعرى ، وبذلك يسىء إلى تلاميذه باستمرار إذ يحولهم من شعراء إلى واقعيين أكاديميين ينتهون – عندما يصلون إلى سن ١٢ وما بعده إلى رسوم من النوع الهزيل الذى لا يتضمن أصالة فنية . فالصلة بالطبيعة فى المرحلة الابتدائية أساسها وجدانى ، ولا تخضع للمنطق الواقعى ، أو لما درج عليه الكبار من قواعد مألوفة . ولذلك فإن المدرس الناجح فى خطته هو الذى يبرز العناصر من زواياها الشاعرية التى تغذى خيال التلميذ ، وتتفق مع استعداده الطبيعى . ومن هنا كانت القصص ، والنوادر ، والحوادث التى تدور حول الحيوانات ، والطيور ، التى يكون لها مغزى خيالى ، متفقة مع عقلية الطفل فى هذه المرحلة ، ومسايرة لتفكيره وإدراكه . ويمكن أن نذكر على سبيل التمثيل طائفة من الموضوعات التى يميل إليها تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهى موضوعات لا نقصد بذكرها ترتيبًا معينًا وإنما القصد إبراز نوع الموضوع وطبيعته التى تتناسب مع هذه السن :

قصة جوليفر	الزمار والفيران	بائع اللعب
ساحر أوز	الحاوى	حظائر الحيوانات
الجندى الصفيح	الأراجوز	وابور الزلط
عقلة الصباع	السيرك	المسافرون
أبو رجل مسلوخة	مدينة الملاهى	حديقة الحيوان

أليس فى بلاد العجائب	السوق	الأمومة
السندباد	عسكرى المرور	المسحراتى

ويلاحظ أن هذه الموضوعات جميعها تتضمن صفات متميزة ترتبط بالخيال أكثر من ارتباطها بالواقع ، ونجاحها متوقف على طريقة تقديمها للتلاميذ من هذه الوجهة .

الأسلوب الفنى : ويقصد بالأسلوب النمط السائد الذى يميز تلميذًا عن آخر . والنمط أصلا مرتبط بشخصية التلميذ ، وجزء لا يتجزأ منها ، وهو انعكاس لحالة التلميذ الجسمية ، والانفعالية ، والعقلية . وتظهر بوادر النمط واضحة للمدرس من تتبعه لسلسلة أعمال التلميذ الناجحة : فالطفل الانطوائى يختلف تعبيره عن الطفل الانبساطى ، كما أن هناك طائفة من التشكيلات الفنية المختلفة التى تميز نمطًا عن نمط ، منها : المعمارى ، والزخرفى ، والرمزى ، والوصفى ، والتعددى ، وما إلى ذلك ، ومن الجائز أن يجمع التلميذ فى تعبيره بين نمط وآخر إذا كان هذان النمطان غير متعارضين ، كالنمط التجريدى والنمط المعمارى ، أو النمط الوصفى والنمط التعبيرى ، أو النمط الرمزى والنمط الملمسى فالأصل فى كل نمط أن يؤكد ناحية معينة ، وهى أحيانًا لا تتعارض مع ناحية أخرى يمكن أن تميز وجهًا آخر لموضوعه . فالتجريدى مثلا يخلص الأشكال من عواملها العارضة ليؤكد بعض القيم الدائمة ، بينما المعمارى يبحث عن الأسس البنائية التى تقوم عليها الصورة ، ولذلك يمكن أن يكون نمط الطفل معماريا وفى نفس الوقت تجريديا ، وكذلك الحال عندما نتحدث عن النمط التعبيرى والوصفى ، فالأساس فى التعبير هو إبراز الناحية الانفعالية ، والأساس فى الوصف تسجيل مظاهر الطبيعة كما تراها العين فى أية لحظة يمكن أن نتصورها فيها وهى

تسجل الأشياء كعدسة الكاميرا ، وفى هذه الحالة قد نجد تلميذًا تعبيريًا وفى نفس الوقت يتجه تعبيره ناحية الوصف ، ولكن ليست هذه دائمًا قاعدة ، إذ أن المهم فى النمط الظاهرة الغالبة المتميزة التى تعطى لتعبير التلميذ طابعه الفنى ، وقد يغلب فى هذا الطابع الناحية الوصفية أو الرمزية أو التعبيرية . إلخ فإذا ما تبين المعلم أنماط تلاميذه ، استطاع أن يوفق بين توجيهه وأنماطهم ، وبين تحقيق أهدافه المنشودة من الخطة ومن كل درس على حدة

الخامات الملائمة : ويتلاءم مع النقط السابقة كثير من الخامات التى يعشقها التلاميذ فى هذه المرحلة ويستطيعون التعبير بها ، وأهمها : الألوان الشمعية ، وألوان الباستل ، وألوان الجواش ، والصبغات ، والمداد بأنواعه المختلفة . ويتوقف نجاح كل تلميذ على طريقة إعداد الخامات وتقديمها له . فالمدرس الناجح يعد الخامة ويجربها قبل أن يقدمها للتلاميذ ، وذلك ليتعرف إمكاناتها ، ويتكهن بآثارها ومدى ملاءمتها للتعبير عن الموضوع . والورق الذى يقدمه المدرس لتلاميذه يختلف فى ألوانه ، وفى خشونته ، وكل نوع من الورق يتلاءم مع موضوع معين ، ومع أداة يستخدمها التلميذ للتعبير عن أفكاره . فالورق الأسود مثلا يمكن أن يستخدم بيسر كأرضية لرسوم بألوان الجواش مباشرة ، كما يمكن أن يكون أرضية ملائمة للرسم بلون أصفر ، أو أبيض ، أو برتقالى ناصع . وتغيير لون الورق ، أو حجمه ، أو ملمسه ، له قيمة فى النتائج التى يصل إليها التلاميذ ، وله تأثير على تغيير العادات الآلية التى يصل التلاميذ فيها إلى درجة الثبوت نتيجة تكرار للخامة ، والأداة ، على وتيرة واحدة .

معالجة اللازمات الآلية : ويستطيع المدرس أن يوجه التلاميذ لمعالجة اللازمات الآلية التى تظهر فى رسومهم بوسائل عدة كأن يقدم الموضوع من

وجهة نظر جديدة ويغمره بنواحى انفعالية مثيرة ، أو يغير الخامة والأدوات المستخدمة ، أو يغير فى حجم الورقة أو لونها أو ملمسها ، أو يقوم بدراسة تحليلية نقدية مقارنة لإنتاج التلاميذ بحيث تظهر العيوب والمحاسن واضحة جلية ، أو يعرض وسائل معينة من إنتاج الفنانين تتفق مع الهدف الذى يبغى تحقيقه ، ويناقش تلاميذه فى القيم التى تتضمنها هذه الأعمال ، حتى يكتسب منها خبرة تعينه على صوغ خبراتهم بطريقة مغايرة للعادات التى جمدت والأساس فى كل ذلك تكوين اتجاهات تربوية سليمة نحو الابتكار ، وذلك بخلق العقلية المفكرة التى تعتمد على نفسها فى البحث عن إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التى تواجهها . وإذا فشل المدرس فى إيجاد مثيرات جديدة يغير بها من النهج الروتينى المتبع عند تلاميذه تحول إنتاجهم إلى رموز ميتة لا تتضمن معنى أو حيوية .

الوسائل المعينة : ليس من السهل أن تنمو الخبرات الفنية إلا إذا كان التلميذ يعيش وسط بيئة فنية تشع بالقيم ، وبالاتجاهات التى يريد المدرس أن يكسبها له . وتخلق هذه البيئة أو هذا الجو العام الذى يسود حجرة الرسم عن طريق الوسائل المعينة التى يختارها المدرس ليحقق بها أهدافه ، فهناك مشكلات لا حصر لها تتعلق بالأصول الفنية لاستخدام الخامات المختلفة ، وأدوات العمل ؛ قد يحاول التلميذ أن يتكشف منها بطريقته الخاصة ما يساعد تعبيره على النمو ، ولكنه قد يأخذ وقتًا طويلاً ليصل إلى كشفه هذا ، والمعلم الواعى هو الذى يحاول جادًّا أن ييسر لتلاميذه نماذج مختارة توضح أصول الصنعة المتبعة فى أنواع مختلفة من التعبيرات ، فيمكنه أن يعرضها فى لوحات تتغير من حين لآخر ، ولكى يبين المدرس مثلا درجات اللون الواحد ، يمكنه أن يستخدم مستطيلات مغطاة بهذه الدرجات ، وملصقة

على لوحة بيضاء ، ليشعر التلاميذ بالاختلافات بين هذه الدرجات ، ثم يبينها وهى مستخدمة فى بعض أعمال الفنانين أو الأطفال . كما أن القلم الرصاص - الذى يعتبر أداة منتشرة فى التعليم - لا يدرك التلاميذ أساليب استخدامه إلا بطرق غشيمة ، فى حين أن هذا القلم ينطوى على خبرات كثيرة فى استخدامه ، ويمكن أن توجد به نغمات متنوعة ، وتهشيرات مختلفة . ويمكن إذا ما فهمت هذه الخبرات أن تساعد على إبراز كيان التعبير ، وإكسابه التكامل المنشود ؛ وكذلك الحال فى الألوان المتوافقة ، التى يستطيع المدرس أن يخلق لها وسائل الإيضاح التى تعين التلاميذ على تفهم المنطق فى تنظيم الألوان فى علاقات فنية أخاذة .

إن المشكلات التشكيلية سواء فى إيجاد النغمات اللونية ، أو العلاقات الخطية ، أو إدراك ملامس السطوح ، أو تفهم الألوان المتباينة ، أو المتوافقة ، أو إيجاد الصلة بين الأرضيات وأشكالها - كلها مشكلات لا يستطيع التلميذ أن يتفهمها بمجرد أن يستمع إلى نصح شفهى من المدرس ، وإنما يجب أن يتبع كل شرح مدلولات تبين ما يعنيه المدرس وما يهدف إليه . ولم يعد هناك شك فى قيمة التوجيه عن طريق الوسائل المعينة ، فالمدرس الذى لا يعلِّم مدرس سلبى يترك عادة عملية التوجيه للظروف العارضة ، فى حين أن المدرس المتمكن هو الذى لا يترك فى مجال الخبرة التى يقدمها للتلاميذ جانبًا إلا ويدرسه دراسة واعية ، ليضمن تكامل الخبرة وانسجامها . ولذلك فإن شرح الموضوع ، وإعداد الخامات ، والوسائل ، والأدوات ، ووسائل الإيضاح ، والشرح والتوجيه ، كلها أمور مرتبطة ، وإذا أهمل المدرس جانبًا منها أدى ذلك حتمًا إلى ضعف فى النتيجة النهائية ، وفى النمو الفنى للتلاميذ .

التوجيه البنائى : إن التوجيه البنائى لا يمكن أن يتم إذا ترك التلاميذ يتلقفون توجيههم من المصادفات ، فالمدرس يوجه أحيانا بطريق غير مباشر عندما يعد لكل جانب فى درسه لوازمه المطلوبة – وهذا نوع من التوجيه يسبق شرح الدرس . أما التوجيه التالى فيأتى فى طيات الشرح نفسه . والتوجيه الثالث يأتى عند مروره على التلاميذ ، ونقده لرسومهم ، وقراءتها ، ومناقشة كل تلميذ فيما يعمل . والتوجيه يكون بنائيا إذا اعتمد على لغة التلميذ الأصلية التى تكيفت وفقًا لأهداف الدرس وغاياته . والتوجيه هو المرحلة الوسطى بين الحرية المطلقة والإملاء ؛ والحرية المطلقة معناها ترك التلميذ يعمل ما يشاء دون التقيد بأى قيم قد يستفيد منها إذا جاءته من شخص أنضج ، فى حين أن الإملاء هو فرض القيود على التلميذ الذى يرددها بدون فهم تنفيذًا لأوامر المدرس ، وخوفًا من بطشه . إن الأسلوب الأول لا يعلم ، كما أن الأسلوب الثانى يؤدى إلى نتائج وقتية زائفة . والتوجيه فى الحقيقة هو معاونة التلميذ على أن يتكشف طريقه ، ويعنى هذا أن المدرس سيبدأ بتفهم لغة التلميذ الفنية ويحاول أن يكون فكرة واضحة عن رموزه ، ونمطه ، وعمره الفنى ، ومن هذه الفكرة يترسم المدرس خطوطًا ينيرها أمام تلميذه ، ليتخير منها بعد فهم واقتناع كل ما يساعده على أن ينمى تعبيره ويصقله إن المدرس يكسب تلاميذه كثيرًا من العادات فى أثناء عملية التوجيه : يكسبهم الدقة ، والبحث ، والتفكير ، وإدراك العلاقات ، كما يكسبهم المرونة التى تجعل أذهانهم متفتحة ، قابلة للنمو والتطور أما المدرس الذى لا يدرك مسئوليته ، فنجده يغلق على تلاميذه كل هذه المنافذ

التقويم : ويقصد به قياس مقدار ما حققه الدرس من الأهداف المنشودة . ويتضمن التقويم عادة تحليلا لكل الخطوات التى اتبعت عند تحضير

المدرس ، وإعداده ، وشرحه ، وعند توجيه المدرس للتلاميذ إلى أن تنتهى النتائج والتقويم يتضمن تحليلا نقديًّا لكل هذه النقط يبين محاسنها ومثالبها ، وكيفية تعديل موقف المدرس بالنسبة لها فى دروسه القادمة . كما أن التقويم يتضمن الإشارة إلى مستوى النتائج التى حققها التلاميذ . والنتائج يجب أن ينظر إليها من الزاوية التشكيلية ، والانفعالية . ومن ناحية صلتها بالطبيعة ، ومدى تحقيقها لأسلوب التلميذ الفنى المميز ، أى ينظر إليها من كل الجوانب التى ذكرت كأساس فى الخطة . ويشتمل التقويم أيضا على مقدار ما حصله التلميذ من نمو فى مهاراته ، واتجاهاته ، وعاداته ، بالنسبة للدروس السابقة .

وللتقويم جانب يتعلق بالتلميذ الذى يعرض نفسه من آن لآخر على مدرسه أو زملائه ليستطلعهم الرأى فيما أجاد فيه وما نجح فى تحقيقه ، ولذلك يمكن أن يلعب الفن دورًا حيًّا فى استثارة المناقشات حول بعض القيم التى يتضمنها . وهذه العملية تعطى قيمة خاصة للرسم من الناحية الاجتماعية .

ويتضمن التقويم أيضًا حصرًا للنتائج الناجحة ، والمتوسطة ، والضعيفة . وعمل إحصائية عن عدد هذه الحالات فى كل مرة ، ليتبين المدرس إلى أى حد يزداد عدد الممتازين من تلاميذه ، وفى نفس الوقت يستطيع أن يرسم خططًا يتعهد بها الضعاف منهم .

ومن دلائل العملية التقويمية ما يكونه الطفل من اتجاهات نحو الوعى بالقيم الفنية وتظهر هذه الجوانب فى نهاية العام عادة عندما يستعرض المدرس ما حققه تلاميذه من آثار فى النواحى الآتية :

١ — ازدياد القدرة على الحكم فى استخدام الألوان ، وملامس السطوح . والوصول إلى تكوينات أكثر تكاملا .

٢ – نمو المقدرة على التعبير . واقتناع الطفل بأهمية ما ينتج بخامات الفن .

٣ – نمو حساسية الطفل بالأشكال المرئية عادة ، واستجابته الجمالية لها .

٤ – نمو مقدرة الطفل على استخدام الخامات بطرق أكثر ذكاء .

٥ – نمو وعى التلميذ بأهمية المحافظة على بعض الوسائل والعدد والخامات والأدوات وصيانتها .

٦ – نمو قدرة التلميذ على استغلال الفن فى وقت الفراغ .

٧ – نمو مقدرة التلميذ على الاستمتاع بالفن خارج الدرس .

٨ – نمو قدرة التلميذ فى الاعتماد على نفسه فى الإنتهاء من عمله الفنى

٩ – نمو قابلية التلميذ لتقبل الأشكال والأصول الفنية الجديدة والتجريب بالخامات المختلفة .

١٠– نمو معلومات الطفل عن طبيعة الخامات التى يستخدمها والأساليب السليمة لاستخدامها .

١١– نمو عادات سليمة عند الطفل فى تذوق القيم الفنية .

الفصل الثانى

تجربة فى تدريس الرسم

الهدف العام من التجربة : من المشكلات التى يعانيها مدرسو التربية الفنية وبخاصة فى المرحلة الأولى صعوبة تنظيم خبرات متواصلة ومتصلة فى تدريس الرسم أو الأشغال ، تحقق النمو الشامل المتعدد الجوانب من الناحية الفنية والذوقية ، وما يرتبط بهما من مهارات فى الأداء وقدرات فى التعبير أو الابتكار .

وقد كان هدف هذه التجربة هو تعهد تلميذات أحد الفصول فى النمو الفنى فى سنة دراسية كاملة ، والتطور معهن من درس إلى درس ومن خطة إلى أخرى . ولا شك أن هناك صعوبات كثيرة لابد أن يواجهها المدرس أو المدرسة عندما يبدأ مع تلاميذه أو تلميذاته . فما أنسب الخبرات التى يبدأ بها المدرس مع تلاميذ لم يدرسوا الفن إطلاقا ، أو درسوه على أيدى مدرسين ليس لهم دراية بماهية الفن ولا بأساليب الأطفال فى التعبير ؟ .

وتعتبر هذه التجربة بداية عهد تلاميذ المرحلة الأولى بدراسة الفن تحت إشراف متخصص ، إذ أن المدارس الابتدائية عامة تعهد بتدريس الفن فى الصفوف الأربعة الأولى لمدرس الفصل ، وفى هذه الحالة لا يجد الفن إلا إهمالا أو انحرافا ، ويستغل لخدمة المواد الأخرى . ولكن عندما ينتقل التلاميذ إلى الصف الخامس يجدون مدرسين للفن لم يعدوا أساسا لتدريس هذا الفرع فى التعليم العام . وحظ مدارس البنين الابتدائية سيىء من هذه

الناحية – أما مدارس البنات والمدارس المشتركة الابتدائية فأسعد حظًا لأن بها مدرسات أعددن للقيام بهذه التبعة ، وتتميز بعضهن بذوق خاص وتفهم لعقليات الأطفال بشكل مقبول .

ولما كان معهد التربية الفنية للمعلمين مجاورا لإحدى المدارس الابتدائية وهى مدرسة الملك الصالح المشتركة ، وكان من بين أعضاء هيئة تدريسها مدرسة متخصصة فى تدريس الفن لصغار الأطفال ولها نتائج سابقة تدل على فهم ودراية بطبيعة التعليم عند هؤلاء الأطفال ، كانت هذه الظروف مجتمعة عاملاً مشجعًا للبدء فى تجربة يسهل الإشراف عليها إشرافًا متصلا .

الهدف الخاص من التجربة : كانت التجربة تهدف إلى ما يلى :

١ – كيفية السير فى فصل دراسى من أول العام إلى نهايته فى خطط متسلسلة واضحة فى تدريس الفن تحقق أهداف التربية الفنية المتطورة فى التعليم العام .

٢ – ربط تدريس الفن بميول الأطفال واتجاهاتهم التى تظهر فى سن محدودة .

٣ – الاهتمام بالمظاهر المألوفة فى البيئة والموضوعات التى تجذب انتباه الأطفال فى هذه السن ، ويمكن أن تستخدم بنجاح كمثيرات للتعبير الفنى .

٤ – محاولة تنسيق اختيار الدروس وتتابعها والتركيز على استخدام كل خامة لفترة زمنية معقولة يمكن أن نضمن منها نمو المهارة بشكل مصاحب لنمو التعبير الفنى والإدراك الجمالى .

٥ – ويمكن فى هذه الحال أن نطبق نظرية حديثة عن الخطة فى تدريس الفن تستند فى جوهرها على توحيد الأسس الآتية :

(ا) الأساس المعمارى لتكوين الصورة .

(ب) الأساس الانفعالى .

(جـ) طبيعة الموضوع من ناحيته الوصفية أو الرمزية أو التجريدية .

(د) تناسب الخامة مع اختيار الموضوع ومستوى إدراك التلاميذ الفنى ومهارتهم فى هذه السن .

(هـ) تناسب الموضوعات مع ميول التلاميذ وما يدركونه فى بيئتهم .

ولذلك اختيرت ثلاث خطط رئيسية أمكن حصر موضوعاتها وأهدافها بعد أن جربت فعلا مع تلميذات فصل من فصول الصف الخامس فى مدرسة الملك الصالح الابتدائية المشتركة . وفيما يلى جدول يبين نوع الخطة وموضوعاتها حسب تسلسلها الزمنى .

أولا – خطة خطية : الخامة المستخدمة : الحبر الصينى والريشة

رقم	الموضوعات	عدد الحصص	عدد الساعات	التاريخ	زمن الخطة
١	الأطفال أثناء الفسحة	٤	٣	١٩٥٩/١٠/٢٦	
٢	طابور الصباح	٤	٣	١٩٥٩/١١/٥	من
٣	الحاوى فى الشارع	٤	٣	١٩٥٩/١١/١٢	١٩٥٩/١٠/٢٦
٤	الأراجوز فى المدرسة	٥	٣,٤٠	١٩٥٩/١١/٢٢	إلى
٥	الخروج من الجامع	٣	٢,٢٠	١٩٥٩/١٢/٧	١٩٥٩/١٢/٧
	المجموع	٢٠	١٥		

ثانيًا – خطة لونية : الخامة المستخدمة : ألوان الشمع

رقم	الموضوعات	عدد الحصص	عدد الساعات	التاريخ	زمن الخطة
١	المراجيح	٤	٣	١٩٥٩/١٢/١٤	
٢	صندوق الدنيا	٤	٣	١٩٥٩/١٢/٢١	من
٣	حديقة الحيوان	٥	٣,٤٠	١٩٥٩/١٢/٢٨	١٩٥٩/١٢/١٤
٤	بائع الفراخ	٦	٤,٢٠	١٩٦٠/ ١/١١	إلى
٥	أبراج الحمام	٤	٣	١٩٦٠/ ٢/ ٩	
٦	الديك الرومى	٤	٣	١٩٦٠/ ٣/١٦	١٩٦٠/ ٣/١٦
	المجموع	٢٧	٢٠		

ثالثًا – خطة مساحات لونية : الخامة المستخدمة : ورق ملون

رقم	الموضوعات	عدد الحصص	عدد الساعات	التاريخ	زمن الخطة
١	المطبخ بالمنزل	٦	٤,٢٠	١٩٦٠/٤/ ٦	من
٢	القصاب	٦	٤,٢٠	١٩٦٠/٤/١٨	١٩٦٠/٤/ ٦
٣	دكان الفاكهى	٥	٣,٤٠	١٩٦٠/٥/ ٢	إلى
٤	الشارع	٦	٤,٢٠	١٩٦٠/٥/١٢	١٩٦٠/٥/١٢
	المجموع	١٣	١٦,٤٠		

الصعوبات التى اعترضت تنفيذ الخطة : لا ريب أن هناك كثيرًا من الصعوبات التى تجابهها المدرِّسة عند التفكير عمليا فى انتقاء خبرات فنية

صالحة للتلاميذ وذلك لأن الميدان متسع ويمكن أن ينتقى منه موضوعات متعددة . ولكن بالملاحظة وجد أن الموضوع الذى يناسب فى مجال معين قد لايناسب فى مجال آخر لعدم ارتباطه بميول التلميذات ولا باستعداداتهن ولابيئتهن ، فأول الصعوبات التى قابلناها هى حسن اختيار الموضوعات التى تتناسب مع التلميذات .

صعوبة التوفيق فى اختيار الموضوعات المناسبة : لاحظنا من بداية التجربة حتى نهايتها أن الموضوعات التى أعطيت للتلميذات لم تكن كلها متعادلة من ناحية القيم الفنية التى حققناها فى نهاية كل درس . وكنا عند التفكير فى تقديم أى موضوع جديد نستعرض عدة موضوعات مختلفة ونناقش أيها أفضل للبدء به مع التلميذات أو تقديمه كدرس ثان أو ثالث .

وكانت مسألة صعوبة الموضوعات من الأشياء المهمة التى ليس من السهل التأكد منها قبل تقديمها للتلميذات . وقد لاحظنا عن تقديم أول درس للتجربة فى الخطة الخطية ، وكان « بائع السلال » ، أن التلميذات لم ينتجن نتائج ذات مستويات حسنة بل كانت اغلبها مبعثرة الوحدات ، لارابط بينها ، فقيرة من ناحية تحقيقها لخبرات حية .

ولذلك كانت المشكلة إيجاد دروس مؤسسة على عناصر من النوع الذى يشاهده التلميذات فى حياتهن اليومية ولهن دراية به . وكذلك موضوعات تكون قريبة من ميولهن الطبيعية التى يعشقونها فى هذه السن ، وأن تكون الموضوعات من النوع المثير من الناحية الفنية بحيث تمكن التلميذات من إنتاج تكوينات فنية لها إمكانيات جمالية .

وقد ساعد على التعمق فى بحث مثل هذه الموضوعات عدم تجاوب التلميذات مع الموضوع الأول الذى ظهر لنا أنه بعيد عن خبرتهن ولم يستجبن

له استجابة انفعالية لأن عناصره لم تكن من النوع الذى يشغل بال التلميذات فى هذه السن ، وظهر لنا أن التلميذات فى السن من ١٠ — ١٢ سنة تقريبا يتعشقن الموضوعات التى تدور حول شىء ليس خياليا صرفا ولا واقعيا صرفا ، بل يجمع بين الخيال وبين الواقع ، ويربط خيالهن بخبرة حية ملموسة تؤثر عليهن فى إدراكهن وفهمهن السابق .

ولذلك كانت الموضوعات التى تدور حول ألعاب الأطفال وحياتهم الخاصة ومشاهداتهم للحيوانات والطيور وإطعامها أقرب إلى النجاح من موضوعات أخرى لا ترتكز على ما يشغل اهتمامهم ، وكانت لدينا طائفة كبيرة من تلك الموضوعات الأخيرة التى كنا نشك فى قدرتها على استثارة استجابات التلميذات الفنية . ففى الخطة الأولى كان من بين موضوعاتنا :

١ — طابور السينما ٢ — سور الحديقة ٣ — محطة الأوتوبيس
٤ — العنكبوت ٥ — شبكة الصياد .

وبعد أن فحصت هذه الموضوعات وجد أنها لا تثير خيال الأطفال للأسباب المتقدمة . فدرس كالعنكبوت مثلا قد يكون من الناحية الخطية متناسبا ، ولكن عند فحصه من ناحية تناسبه مع حيوية الأطفال وخيالهم وجد أنه جاف . وموضوع آخر مثل شبكة الصياد لوحظ أنه أيضًا قد يكون مناسبًا من الناحية الخطية ولكنه يعتبر جافا إذا قيس بمستوى التلاميذ وقدراتهم فى هذه السن . وهكذا فى سائر الموضوعات المتقدمة التى فضلت عليها موضوعات الخطة كلها كما أعطيت .

أما فى الخطة الثانية اللونية فقد استثيرت أيضا موضوعات كثيرة نذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر الموضوعات التالية :

١ – بائع البالونات ٢ – مدينة الملاهى
٣ – سوق الإنتاج ٤ – الأوكازيون

فقد لوحظ نتيجة للتحليل أن هذه الموضوعات ليست أفضل ما يمكن إعطاؤه للتلميذات ولو أنها جميعًا متناسبة من ناحيتها الفنية والتركيبية فموضوع كبائع البالونات يتكون من عنصر واحد رئيسى ومجموعة من الدوائر الملونة ، وهى لا تتناسب مع التركيب العام لموضوعات الخطة التى درست فيما بعد .

أما موضوعات مدينة الملاهى فقد لوحظ أن التلميذات ليس لديهن الوعى الكافى بمثل هذا الموضوع لأنه بعيد عن بيئتهن فغالبيتهن يسكن فى حى المنيل ، ولا ينتقلن كثيرًا إلى الأحياء التى توجد فيها مدينة الملاهى ، وليس بالقاهرة عمومًا مدينة للملاهى فى الوقت الحاضر يمكن الإشارة إليها . ولذلك فقد اعتبر مثل هذا الموضوع بعيدًا عن خيال التلميذات وبيئتهن . أما سوق الإنتاج فكان من المتوقع أن يكون مثيرًا لأن غالبية سكان القاهرة قد قاموا بزيارة هذا السوق مع أبنائهم ، ولكن لما تأكدت المدرسة أن تلميذاتها لم يزرن بعد هذا السوق ، رأت من غير المتوقع أن ينجح مثل هذا الموضوع لأنه لا يعتمد على خبرة مباشرة . وهكذا فى بقية الموضوعات التى رؤى إغفالها ، والاهتمام بموضوعات الخطة التى درست وهى :

١ – المراجيح ٢ – صندوق الدنيا ٣ – حديقة الحيوان
٤ – بائع الفراخ ٥ – أبراج الحمام ٦ – الديك الرومى

وسنتعرض لعلاج ما كان منها أكثر نجاحا عند التعرض بالتفصيل لدراسة

هذه الخطة . أما فى الخطة الثالثة فقد كان من بين الموضوعات التى لم تدرس الموضوعات الآتية :

١ – صانع الأوانى ٢ – دكان الشربتلى ٣ – محطة باب الحديد
٤ – الكوبرى ٥ – الحديقة

ومعظم هذه الموضوعات مثير من الناحية الفنية ، وذو طابع معمارى واضح ، ويتضمن علاقات تشكيلية وانفعالية مناسبة . ولكن لوحظ أن تناسب هذه الموضوعات وبخاصة مع سن الأطفال الذين نقوم بالتدريس لهن أمر غير مضمون النتائج ، وهو قد يتلاءم مع أطفال أكبر سنًّا وبخاصة فى موضوع مثل الكوبرى ، ومحطة باب الحديد ، وصانع الأوانى ، وهى موضوعات تحتاج إلى تنسيق هندسى واضح ، وخبرة فى العلاقات التجريدية الواعية ، وهذا فى اعتقادنا أنسب له سن ١٤ سنة وما بعدها .

وفى موضوع الكوبرى على وجه التحديد تظهر العلاقات التجريدية الهندسية بشكل واضح ، يتخللها اتجاهات الخطوط والمساحات التى تتطلب إدراكا هندسيًّا للعلاقات ، لا يتجه إليها عادة أطفال سن ١١ سنة . ولذلك فضلت موضوعات الخطة التى درست وهى على الترتيب :

١ – المطبخ بالمنزل ٢ – القصاب
٣ – دكان الفاكهى ٤ – الشارع

لأنها جميعا تدور حول خبرات تحسها التلميذات فى بيئتهن . وقد روعى فى ترتيب هذه الموضوعات أن نبدأ بخبرة الأطفال المنزلية وننتقل بهن تدريجيًّا إلى خبرات خارج المنزل وتتطلب إدراكا أكبر وأوسع .

الأساس فى تسلسل الخطط : من المشكلات التى واجهت التجربة هى كيفية التدرج من خطة إلى أخرى أعقد منها ، ومن الأسئلة التى كانت تثار دائما « لماذا تأتى خطة ذات طابع معين سابقة أو لاحقة لخطة أخرى ذات طابع آخر » ؟ والأساس الذى يراعى عادة لهذا التسلسل يمكن تلخيصه على النحو التالى :

(ا) التوفيق بين هذه الخطط والتدرج الطبيعى للنمو .

(ب) التدرج فى الصعوبة من ناحية أساليب الصنعة ووسائل استخدام الخامة وما إلى ذلك .

(جـ) زيادة الوعى الفنى نتيجة لزيادة نمو الخبرات سواء بالاستفادة من خبرة مباشرة بالطبيعة أو بأعمال فنية أو بوسائل إيضاح مختلفة .

ولذلك كان من المنطق أن نبدأ بخطة خطية ونتدرج بخطط تعتمد على المساحة واللون فالخطة الخطية ترتبط برموز الأطفال وموجزاتهم الشكلية التى تبدو كالكتابة فى هذه السن ، التى يمكن بتنسيقها أن نخرج بتكوينات جيدة تتضمن لازمات الأطفال وطابعهم الخاص . والنجاح فى هذه الخطة معناه إتقان التعبير الفنى بأيسر السبل . وبعد الانتهاء من هذه الخطة كان من المفضل أن نغير الخامة والموضوعات ، ونركز على التعبير اللونى ، مراعين الانتقال بالتلميذات إلى مستوى أعلى يدركن فيه المساحة ويعنون بالتوافق اللونى ، والإخراج الفنى ، الذى يعتمد على حسن استخدام خامة الشمع استخداما موفقا . وبعد الانتهاء من هذه الخطة نوعنا فى الخامة لنزيد تأكيد العلاقات اللونية مع إبراز جمال المساحات فى تكوينات تعتمد على قص الوحدات ولصقها بعضها فوق بعض ليمكن الحصول منها على تكوينات أكثر تداخلا وارتباطا ، وتتميز بنصاعة الألوان وبنوع من الدقة ، وتحتاج إلى استخدام

المقص والعناية بلصق الوحدات بشكل يتطلب حذقا ودراية أكبر .

التلميذات فى أثناء العمل وأساليب توجيههن : لم يكن من اتجاهات التجربة أن تفرض المدرسة حلولا معينة للمشكلات التى يعانيها التلميذات من الناحية الفنية فى أثناء إنتاجهن ، ولكن كان جوهر التوجيه عموما هو المحافظة على فردية كل تلميذة وأسلوبها الذاتى فى التعبير وتمكينها فى نفس الوقت من الارتقاء بتعبيرها بمساعدتها على اكتساب المهارات المختلفة بطريق غير مباشر ليرتقى تعبيرها إلى مستوى أفضل . وعلى العموم يمكن تلخيص أساليب التوجيه فى ناحيتين رئيسيتين :

١ – التوجيه الجمعى . ٢ – التوجيه الفردى .

التوجيه الجمعى : وقد روعى فى هذا التوجيه أن يعالج المشكلات المشتركة بين التلميذات ، والتى كانت تتكشف للمدرسة بأنهن لم يدركن نقطا معينة فى أثناء الشرح ، ولذلك كانت تعيد شرح جوانب الموضوع لتزيدهن وعيا بها ، بالتحدث عن خلفية الصورة مثلا ، أوكيفية اختيار لون بجوار الآخر ، بحيث يتفق كل منهما مع ما يجاوره ، وفى نفس الوقت يظهر بوضوح بجانبه ، أوكيفية استغلال الخامة بطريقة أفضل كى تساعد على إبراز التعبير . فمثلا عندما ألقت المدرسة على التلميذات موضوع صندوق « الدنيا » ، لاحظت فى أثناء إنتاجهن أنهن قمن برسم الصندوق وما حوله من أطفال وكأنهم فى فراغ . ولذلك أعادت شرحها مشيرة إلى أن هذا الصندوق ، بما يكون حوله من أولاد ينتظرون دورهم فى الرؤية ، يوجد عادة فى شارع وتظهر خلفه أحيانا بعض المنازل التى يطل منها الأطفال ، أو بعض المتنزهات التى بها أشجار وأسوار ، وتملؤها المارة جيئة وذهابا ... إلخ .

ومثل آخر فى دروس الورق الملون ، كانت تظهر فيه عادة مشكلات مثل عدم توفيق الفتيات فى اختيار اللون المناسب للأرضية المحيطة ، فكانت المدرسة تعالج هذه النقطة بأن تلفت نظرهن إلى أنه يجب ألا نضع لونا من نفس نوع الأرضية أو ما يقاربها ليمثل الشكل ، وتضرب لذلك مثلا بأنه إذا كان هناك شخص يرتدى حلة سوداء فى حجرة مظلمة ، فإنه يكون من الصعب رؤيته ، ولكننا إذا تصورناه يرتدى حلة بيضاء وسط هذه الغرفة المظلمة ، فسوف ندرك حتما شكله أكثر من الشخص الذى يرتدى رداء أسود . وفى دروس الورق الملون أيضا ، كانت المدرسة تلجأ ، لكى تبصر التلميذات بالتباين اللونى ، إلى أن تجمع أوراقا ملونة قاتمة ، كالأزرق والأسود والبنى والبنفسجى ، وتضعها أمامهن ، بعضها فوق بعض ، وتسألهن : هل هذه الألوان تتمشى مع بعضها بعضا؟ فيجبن بالنفى ويستنتجن من ذلك أن الألوان القاتمة لا تظهر إذا وضع لون منها مجاورا للون آخر ، كما كانت المدرسة تفعل ذلك أيضا فى حالة الألوان الفاتحة ، كالأبيض والكريم ، والأصفر ، والبرتقالى ، والأخضر الفاتح ، التى لا يظهر بينها تباين إذا وضعت الأشكال والأرضيات من نفس هذه العائلات المتقاربة . وكانت المدرسة تستدرج التلميذات لتطبيق ما استنتجته من أسس على أعمالهن ، ليدركن الحلول المناسبة لمشكلاتهن اللونية ، كما عولجت مشكلات الصنعة بشكل مباشر مثل التأكيد على التلميذات بلصق الورق لصقا جيدا ، حتى لا يتساقط .

التوجيه الفردى : أما من ناحية التوجيهات الفردية ، فقد كانت تراعى مع كل تلميذة حسب مشكلاتها الخاصة التى لا داعى لأن يشترك غيرها من الفتيات فى الاستماع لهذا التوجيه . وكان التوجيه الفردى ينصب عادة على

معالجة الجمود فى استخدام الرموز ، وكانت بعض التلميذات يكررن الوحدات تكرارا آليًّا لا حياة فيها ، فإذا نوقشن فى تفاصيل بعض هذه الوحدات وفى حركاتها ، بدأن التفكير لمعالجة كل وحدة بطريقة تتفق مع حركتها ودورها فى الموضوع . وبعض التلميذات كن يبعثرن الوحدات فى الصفحة دون رابط ، أو يملأن جانبا من الصفحة ويتركن فراغا كبيرا دون استغلاله ، أو يهملن بعض التفاصيل التى كان من الممكن أن تضفى شيئا على الموضوع لو أنها برزت بشكل واضح – فكانت كل هذه المشكلات وغيرها تعالج مع كل فتاة ، معالجة فردية حسب ما تقتضيه الظروف . وكانت المدرسة تلجأ أحيانا إلى عملية النقد الجمعية ، وذلك بأن تعرض إحدى النتائج الناجحة أو الفاشلة ، وتطلب من التلميذات إبداء رأيهن عن أسباب النجاح أو الفشل ، وأن يحددن طرق العلاج ومقترحات التعديل التى يمكن أن يتحسن بها التعبير . وكان هذا أحد العوامل فى إكسابهن القدرة على النقد الذاتى ، وكان النقد يتجه إلى الناحية الشكلية فى علاقات الخطوط ، أو المساحات ، أو الألوان بعضها مع بعض ، ومدى تلاؤم كل منها مع التكوين العام .

نتائج التجربة :

أولا : كانت هناك موضوعات أكثر نجاحا بالنسبة لغالبية التلميذات عن غيرها من الموضوعات ، ويرجع هذا النجاح إلى عدة عوامل أهمها :

(ا) بساطة الوحدات التى يتضمنها الموضوع ، وإمكانية رسمها بسهولة .

(ب) ارتباط العناصر بميل طبيعى لدى الأطفال فى مثل هذه السن ، كحبهن لإطعام الطيور وملاحظتها ومداعبتها .

(جـ) توافر هذا الموضوع فى بيئة التلميذات وارتباطه بخبرتهن السابقة .

(د) الشعور بأن التعبير عن الموضوع أقرب إلى روح اللعب الطبيعى فى هذه السن ، وما يتضمنه من خيال .

(هـ) إحساس المدرسة بالموضوع وتحمسها له .

ثانيا : إن التركيز على استخدام خامة واحدة فى سلسلة موحدة من الدروس يساعد فى السيطرة على هذه الخامة ويحسن استخدامها ، كما يساعد على الوصول إلى نتائج أفضل . وهذا ضد الاتجاه السائد فى التنويع المفاجئ ، باستخدام خامات مختلفة بغير وعى . وهذا التنويع الذى يقصد كغاية فى حد ذاته وفى كثير من الحالات لا يعطى فرصة للتلميذات لإتقان كل خامة قبل الانتقال منها إلى أخرى مغايرة . وقد لوحظ أنه كلما ازداد الوقت المخصص لإتقان استخدام خامة معينة ، كان ذلك معاونا للتلميذات على اكتساب عادة أصلح فى الإتقان ، ودقة التعبير ، وتفريغ انفعالاتهن بأساليب واعية مقصودة .

ثالثًا : كلما كانت الحصص المخصصة لمعالجة موضوع معين متقاربة بحيث تقع على الأقل فى أسبوع واحد ، كان ذلك أفضل من معالجة جانب من الموضوع فى حصة معينة واستكمال بقية الموضوع فى حصة أخرى متباعدة فى زمنها بنحو أسبوع أو أكثر ، إذ أن انفعال التلميذات بالموضوع يفتر كلما كانت هناك فسحة من الوقت بين بدء التعبير واستكماله ، ولذلك من المفضل أن ينتهى من كل موضوع فى أزمنة متقاربة .

رابعًا : إن هناك ضرورة لاختبار أى خامة وتجريبها على الورق قبل تكليف التلميذات باستخدامها فعلا ، وذلك كى لا يفاجأ المدرس أو المدرسة بأن الخامة لا تساعد على التعبير كما حدث فى نوع من المداد الأخضر الذى

استخدم على ورقة خضراء ، فكان هذا المداد ينتشر على الورقة ويفسد التعبير - ولوحظ هذا أيضا فى الورق الملون الذى لم يكن مصمغا تصميغا كاملا مما جعله يتساقط بعد لصقه على الورق .

خامسًا : لوحظ أيضا أن هناك ارتباطًا بين ما اكتسبته التلميذات من خبرات لونية فى أثناء الخطط ، وبين ما كونه من عادات هذبت فى قدراتهن على النقد وإدراك هذه القيم فى الحياة نفسها ، ولذلك لوحظ أن هؤلاء التلميذات كن ينقدن زميلاتهن اللاتى لم يرتدين ألوانا منسجمة ، وينقدن أذواقهن نقدًا واعيًا ، كما لوحظ أن هندامهن وعنايتهن باختيار ملابسهن بدأ كل منهما يتأثر نتيجة للدراسة التى مروا فيها .

سادسًا : لوحظ أيضا أن التلميذات فى بداية التجربة كن يتساءلن كثيرا عن مدى تناسب الألوان التى تتضمنها أعمالهن بعضها مع بعض ، فى حين أنه فى الدروس الأخيرة من التجربة ، كان من الملاحظ أنهن يعتمدن على أنفسهن اعتمادا كبيرا فى اختيار الألوان وصياغتها دون الرجوع إلى المدرسة ، وهذه الظاهرة تدل على أنهن اكتسبن فعلا خبرات ، وأصبحن قادرات على استخدامها معتمدات على أنفسهن فى المواقف الجديدة .

سابعًا : كان للعناية التى بذلت بتعهد تلميذات هذا الفصل فى النمو الفنى تأثيرها على شعور التلميذات ، فقد أحسسن بأنهن استطعن إنتاج لوحات ذات قيمة ، جذبت إعجاب المحيطين ، مما كان له أثره فى الاعتراف بشخصياتهن ، كما أن الصلات بينهن وبين المدرسة كانت فى اطراد ، إذ كن يقابلنها فى أثناء الفسح ويعرضن عليها أعمالهن ، يستشرنها فيها ويضاعفن إنتاجهن ، وينتجن أعمالا إضافية فى أوقات فراغهن .

ثامنًا : كان للموضوعات التى درست للتلميذات تأثير خاص فى تنمية

قوة الملاحظة لديهن ، فبعضهن كن يقترحن تفاصيل جديدة فى الموضوعات ، يقمن بتنفيذها نتيجة ملاحظتهن فى بيئتهن بعد انصرافهن من المدرسة ، وكان البعض الآخر يقترح موضوعات يمكن التعبير عنها ، وهى من الموضوعات التى استثارتهن فى البيئة نتيجة لتدريبهن السابق فى دروس التجربة على معالجة موضوعات من صميم البيئة . وكن يقفن فى مجالات مختلفة أثناء قدومهن إلى المدرسة أو عودتهن منها لتأمل بعض الظواهر التى أثارتهن من الناحية الفنية ، كتنظيم علب الحلوى فى حانوت البقال ، أو تأمل تزاحم الناس حول بائع الفراخ ، أو تنظيم الخضروات وألوانها عند بائع الخضار ، وبعضهن تحدثن عن مظهر الناس فى مدخل السينما التى تقع فى حيهن وما استثارهن فى مظهر تزاحم الناس وشكل الإعلان والأبواب .. إلخ . مما يدل على أن نظرتهن الفنية كان لها مجال تطبيقى فى الحياة .

توصيات : ومن النتائج المتقدمة ، يمكننا أن نخرج ببعض التوصيات التى يمكن مراعاتها عند استكمال التجارب فى هذا الفصل للصف السادس أو عند البدء بفصل آخر إذا أتيح فيه التجريب فى العام القادم ، ويمكن تلخيص أهم هذه التوصيات فى النقط الآتية :

أولا : فى الخطة الخطية : يستحسن أن يستخدم فى تجربة الخطة الخطية نوع أبيض وسميك من الورق ، وأن تعطى هذه الأوراق مقطعة بشكل منتظم بمقاسات مقصودة متدرجة فى الاتساع حسب تطور الخطة ، وأن تستمر هذه الخطة مدة سنة دراسية كاملة ، بحيث تنتهى فى النهاية بلوحات كبيرة الحجم تعكس الأساليب الفردية ، وتمثل موضوعات البيئة بشكل يحمل حيوية الطفولة وطابع تعبيرها المميز . والتعبير بالمداد الأسود على ورق أبيض مصقول يساعد على تصوير النتائج بالكاميرا ، فقد ظهر عند تصوير النتائج أن

الأرضية كانت تلعب دورًا فى إخفاء التضاد بين الأرضية والأشكال . كما أن الفترة التى استغرقتها الخطة وهى لا تتجاوز شهرا ونصف – يظهر أنها غير كافية للنمو بهذا النوع من التعبير لأقصى ما يستطيع التلميذات الوصول إليه ، إذ أنه لو زاد التعمق فى النواحى الخطية لكان من الممكن معالجة الخطوط والمساحات وتنويعها بشكل قد يصل فى مستواه إلى ما يقارب الكتابة الهيروغليفية أو الكتابة الصينية وبخاصة وأن رموز الأطفال فى هذه السن ، لها طابعها التجريدى ، ويمكن أن نصل بها إلى قيم جمالية ذات مستوى عميق .

ثانيًا : فى الخطة اللونية : (باستخدام ألوان الشمع) . إن التعبير باستخدام الشمع يحتاج إلى مقاس يعادل حجم كراسات الرسم الكبيرة ، لتستطيع التلميذات استخدام الخامة بطلاقة . ويصح أن تستخدم مقاسات مختلفة ، ولكن يجب أن يكون اختيار المقاس متمشيا مع طبيعة الموضوع ، فإذا كان الموضوع يتضمن مبانى أو أشكالا هندسية ذات أحجام كبيرة ، ففى هذه الحالة يحسن أن تكون صفحة الورقة من القطع الكبير ، أما إذا كانت الموضوعات كثيرة التفاصيل صغيرة الوحدات ، فلا مانع من أن تكون الورقة من القطع المتوسط ، أو فى حجم كراسة الرسم العادية ، ولكن فى كل حالة يجب أن يختار الورق بما يتناسب مع الموضوع والخامة . على أن هذا الورق يجب أن يكون خشنا حتى يمكن للألوان الشمعية أن تترك آثارها عليه بسهولة . كما يجب محاولة كشف تنوع الأساليب فى استخدام الشمع حتى يستفاد من ذلك فى توجيه التلميذات . ولوحظ أن الشمع أفضل من الباستيل لأنه يترك آثارا لا تمحى بسهولة ، وألوانه براقة ونتائجه غنية . ولا بد من دراسة الموضوعات التى تتلاءم مع أقلام الشمع قبل تقديمها للتلميذات . ولم نجد هناك فائدة كبيرة من الاستفادة المباشرة بالطبيعة ، كما حدث فى درس

الديك الرومى ، ولذلك ننصح بألا تنقل الطبيعة نقلا مباشرا فى هذه السن ، ولكن يصح أن تستخدم كوسيلة إيضاح يمكن إيجادها فى مجال غرفة الرسم ليستفيد منها التلميذات بطريق غير مباشر فى إثارة تعبيرهن عن موضوعات لها طابعها الخيالى الذى يتفق مع طبيعة المرحلة . وعلى العموم فإن المدى الزمنى لخطة بألوان الشمع ، يجب أن تستغرق وقتا لا يقل عن ثلاثة شهور حتى يمكن أن نصل منه إلى نتائج على مستوى معقول .

ثالثا : فى خطة المساحات اللونية : (باستخدام الورق الملون) . يحسن أن يحدث تدرج فى استخدام مساحات الورق ، فتكون الدروس الأولى فى مساحات صغيرة الحجم ، والدروس الأخيرة على مساحات كبيرة الحجم نوعا . ويصح دراسة أسلوب البدء فى الورق الملون ، هل يستخدم مثلا فى رسوم تجريدية خالصة يمكن التدرج منها إلى رسوم خيالية أو واقعية ، أم نبدأ بطريقة عكسية أى برسوم خيالية أو واقعية ، ثم ننتقل إلى رسوم تجريدية ؟ وهل يمكن أن نستغل الورق الملون وحده فى الخطة ، أو يضاف إليه أنواع أخرى من الورق كقصاصات ورق الجرائد ، وكذلك بعض أنواع الفضلات من الأقمشة ، أو الورق بأنواعه : كالسلوفان ، والورق المفضض ، وورق الكريشة ، وورق اللحم الذى يتميز بملامس سطوح متنوعة لتحدث تأثيرات فنية أخاذة ؟ وهل من الأنسب أن تعالج موضوعات هندسية خالصة تعتمد على الخطوط والزوايا وعلى أشكال دائرية أو بيضاوية ، أم تعطى موضوعات تعتمد على الأشخاص والأشكال التى ليس لها مظهر هندسى ؟ ومن حيث أساليب العمل ، هل ينصح للتلميذات بتغطية أوراقهن بمساحات كلية أولا ، ثم يبنون فوقها مساحات مفصلة أم تملأ الفراغات مع الأشكال فى أثناء نمو التعبير ؟ .

وعلى العموم يمكن أن تجرى تجربة كاملة بالورق لمدة نصف عام تنتهى بالورق المجسم وزخرفته : كعمل عرايس المولد ، وتجليدها ، وزخرفتها ، أو بعض الحيوانات من ورق الجرائد وتغليفها ، أو أقنعة ، أو ملابس تمثيل من الورق .

الفصل الثالث

خطة خطية

بيان إحصائى بتلميذات الفصل والدروس التى أنتجتها كل منهن

رقم	اسم التلميذة	الأطفال فى الفسحة ابتداء من ٥٩/١٠/٢٦	الطابور بالمدرسة ابتداء من ٥٩/١١/٥	الحاوى فى الشارع من ٥٩/١١/١٢	الأراجوز فى المدرسة ابتداء من ٥٩/١١/٢٢	الخروج من الصلاة ابتداء من ٥٩/١٢/٧
١	علا عبد المجيد	ح	ح	ح	ح	ح
٢	لميس إبراهيم	ح°	ح°	ح°	ح°	ح°
٣	نجوى حفظى	ح°	ح°	ح°	ح°	ح°
٤	كاميليا رؤوف خيرى	ح	ح	ح	ح	ح
٥	حافظة كمال	ح	ح	ح	ح	ح
٦	نجلاء نشار	ح	ح	ح	ح	ح
٧	سميرة عبد العزيز	ح°	ح°	ح°	ح°	ح°
٨	فاطمة عبد الحليم	ح°	ح°	ح°	ح°	ح°
٩	يسرى أمين	ح	ح	ح	ح	ح
١٠	راوية أحمد زكى	ح	ح	ح	ح	ح
١١	نجوى زكى	ح	—	ح	ح	ح
١٢	مها محمد صالح	ح	ح	ح	ح	ح
١٣	سامية عدلى أحمد	ح	ح	ح	ح	ح
١٤	أنهار عربى عليوة	ح	ح	ح	ح	ح
١٥	زينب عبد الرحمن حقى	ح	ح	ح	ح	ح

رقم	اسم التلميذة	الأطفال فى الفسحة ابتداء من ٥٩/١٠/٢٦	الطابور بالمدرسة ابتداء من ٥٩/١١/١٥	الحاوى فى الشارع ابتداء من ٥٩/١١/١٢	الأراجوز فى المدرسة ابتداء من ٥٩/١١/٢٢	الخروج من الصلاة ابتداء من ٥٩/١٢/٢٧
١٦	هبه محمد خيرى	ح	ح	ح	ح	ح
١٧	عزة محمد خيرى	ح	ح	ح	ح	ح
١٨	نادية المنوفى		ح	ح	ح	ح
١٩	ناهد المنوفى	ح	ح	ح	ح	ح
٢٠	رفيعة حنفى أمين	ح	ح	ح	ح	ح
٢١	سونيا أحمد سعد	ح	ح	ح	ح	ح
٢٢	منى عبد المنعم أبو زيد	ح	ح	ح	ح	ح
٢٣	منى إسماعيل سرى الدين	ح	ح	ح	ح	ح
٢٤	نعمات متولى	ح	ح	ح	ح	ح
٢٥	ماجدة محمد عبد المنعم	ح	ح	ح	ح	ح
٢٦	إحسان حافظ	ح	ح	ح	ح	ح
٢٧	ليلى محمد السيد	ح	ح	ح	ح	ح
٢٨	نجوى أحمد سليمان	ح*	ح*	ح*	ح*	ح*
٢٩	سهير أحمد	—	—	—	—	—
٣٠	مهاء صدقى	—	—	—	—	—

معانى الإشارات : ح التلميذة حاضرة ولها إنتاج فى الدرس المذكور .

— التلميذة غائبة ولم تشترك فى الدرس المذكور .

* إنتاج التلميذة متميز وسجل بشرائح للفانوس السحرى .

التجربة : بدأت التجربة باختيار تلميذات الفصل من الصف الخامس ، وتتراوح أعمارهن من ١٠ إلى ١١ سنة وكلهن فتيات يقطن حى المنيل ، ومستوى عائلاتهن من الطبقات المتوسطة . وتلميذات هذا الفصل لم يدرسن الرسم فى الصفوف الثلاثة الأولى ، ولكن بدأن الدراسة بشكل منظم من الصف الرابع ،ولقد كانت العناية فى هذه السنة الدراسية موجهة إلى الرسم بالألوان الشمعية ولم يتدربن على خامات أخرى .

بعد اختيار هذا الفصل فى بداية العام الدراسى ، بدأنا فى تجربة خطة أساسها خطى . إذ أن الأطفال فى هذا السن وما قبله يبدءون بتعبيرات خطية ثم ينتقلون إلى التعبير بالمساحات ولا يدركون الأبعاد الثلاثة إلا فى سن متأخرة ، لذلك كان من الطبيعى تمشيا مع مراحل النمو ، أن نبدأ خطة خطية ونتدرج منها إلى ما هو أعقد منها . فأعطى الدرس الأول على سبيل التجريب وموضعه بائع السلال ، فكانت النتيجة تبعثر الوحدات وعدم وجود ارتباط بين أى عنصر والآخر ، وكانت الورقة كبيرة الحجم إلى حدٍّ ما . فاتفق لتيسير الخطة بشكل أكثر دقة أن تتبع النقط الآتية :

١ – تعطى لكل تلميذة كراسة صغيرة الحجم .
٢ – يركز على استخدام الحبر الصينى الأسود ، كما تستخدم ألوانه الأخرى حينما يكون ذلك مناسبا .
٣ – تنتخب موضوعات من بيئة التلميذات لأن موضوع بائع السلال ثبت أنه بعيد عن بيئتهن وكان ذلك موجها لنا فى زيادة العناية بتخير الموضوعات الملائمة .
٤ – أن تدور جميع الموضوعات حول عناصر متعددة ترتبط بحياة

التلميذات داخل المدرسة وبالمبانى المدرسية لضمان خبرتهن بها . وفيما يلى الموضوعات المختارة :

رقم	الموضوعات	التاريخ	عدد الحصص
١	الأطفال فى أثناء الفسحة	٢٦ / ١٠ / ١٩٥٩	٤
٢	الطابور بالمدرسة	٥ / ١١ / ١٩٥٩	٤
٣	الحاوى فى الشارع	١٢ / ١١ / ١٩٥٩	٤
٤	الأراجوز فى المدرسة	٢٢ / ١١ / ١٩٥٩	٥
٥	الخروج من الجامع	٧ / ١٢ / ١٩٥٩	٣

الموضوع الأول : وكانت نتيجته حسنة . ولقد أثارتهن المدرسة للنواحى التعبيرية فى الموضوع وتأكيد الجانب الخطى وإظهاره ، وتبصيرهن بربط الوحدات . وظهر التماسك بين عناصر الصورة والأرضية ، ولكن رسمت بعض الوحدات بطريقة آلية وظهرت بعض العناصر ناقصة التفاصيل ، ورئى التركيز على مثل هذا النوع من الموضوعات لما يحتويه من تفاصيل تفيد فى معالجة التكوين العام على أساس ربط العناصر بالمبانى الخلفية شكل (١) ، (٦) .

الموضوع الثانى : الطابور بالمدرسة واستغرق ٤ حصص . وكان هذا الموضوع يتميز بارتباط العناصر ، وظهرت النتائج الحسنة على أساس تجميع العناصر فى صفوف . ويعتبر هذا انتقالا من البعثرة السالفة ، وبدت فى كثير من الكراسات حيوية الأطفال ، ولم يستخدم الأطفال اللون القاتم إلا فى أماكن ميسورة كشعر الأطفال وأجزاء بعض المبانى ولكن الموضوع فى مجموعه يوحى بالكثرة ولا يوحى بالنظام المحدد ، وبخاصة فى تصوير الإتجاهات المختلفة لسير الطوابير . شكل (٢) ، (٧) .

الموضوع الثالث : الحاوى فى الشارع واستغرق حوالى ٤ حصص أى ساعتين وأربعين دقيقة ، ويختلف هذا الموضوع عن الموضوعات السابقة فى تركيزه على ألعاب الحاوى ، والتفاف الأطفال المتفرجين من حوله ، وقد أدى هذا فى بعض الحالات إلى تنظيم ذى مغزى على الرغم من أن بعض الأطفال كانوا مسترسلين فى تكرار الوحدات الكثيرة فى شكل آلى ، وبعضهن كان يرسمن الشخص على هيئة دائرة ، وخطين فى أسفلها ، على هيئة رقم ٨ . ورغم ذلك نجحت التلميذات فى السيطرة على مساحة الصفحة شكل (٣)، (٨) .

الموضوع الرابع : عن الاراجوز بالمدرسة واستغرق ٥ حصص أى حوالى ثلاث ساعات وعشرين دقيقة فقد رئى فيه تغيير لون المداد واستخدام اللون الأخضر وذلك لنقل التلاميذ من الآلية إلى حد ما . وموضوع الأراجوز داخل المدرسة سبق أن رأته التلميذات ، ونظرًا لسابق خبرتهن به انتقلت عملية التنظيم من شكل دائرى إلى وضع المقاعد فى صفوف متوازية بعرض الصفحة ، وتنتهى بأعلى المسرح الذى يمثل الأراجوز ، وظهرت المقاعد من خلال زحمة الأطفال على أشكال موازية للصفحة . ومع أن النتيجة فى مجموعها كانت أحسن من النتائج السابقة من ناحية التكوين ، والسيطرة على الصفحة ، إلا أن المداد لم يكن من النوع الجيد إذ أنه لم يظهر بشكل واضح على الورقة ، بل كان ينتشر بدون قصد على الأشكال المجاورة مما أثر فى النتائج ، ولذلك رئى تلافى هذا فى الموضوع التالى والرجوع إلى اللون الأسود . شكل (٤)،(٩) .

الموضوع الخامس : عن الخروج من الجامع واستغرق ٣ حصص أى ساعتين . ويظهر فى هذا الموضوع ، وهو الأخير فى التجربة ، زحام الناس

أثناء الخروج ، وقد ظهر أيضا تنوع العناصر بصورة أوضح بكثير مما حدث فى بداية الخطة ، واستخدمت التلميذات القاتم والفاتح فى توزيع جميل ، كما قمن بتقسيم الصفحة إلى أشكال هندسية مقبولة . وقد رئى أن يكون هذا الدرس مكملا لهذه السلسلة من الموضوعات التى تحقق الخطة الخطية والإنتقال بالتلميذات إلى خطة أخرى تستخدم فيها ألوان الشمع لنؤكد فيها الجانب التعبيرى فى بعض الموضوعات الشعبية التى تشاهد فى البيئة المجاورة . شكل (٥) ،(١٠) .

تقرير عن سير الدروس :

رقم	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٥	١٩ / ١٠ / ٥٩	٤	وحدات دائرية فى شكل تكوين

الموضوع التجريبى : بائع السلال : بعد أن أستنبط موضوعى من التلميذات أبدأ فى التحدث معهن جميعا عن بائع السلال . فهذا البائع جالس فى دكانة وقد وضع أمامه بعض الأسبتة وأخذ يعمل فيها مستخدما الجريد والقش أو الخيزران ، وهنا أبين لهن الفرق بين أشكال كل منها وتفاصيله الخطية . كذلك نرى على باب دكانه بعض السلال المختلفة الأشكال والأحجام معلقة فى شكل منظم جميل ، كما نرى من وراء البائع مجموعة منها مرصوصة بعضها فوق البعض الآخر ، إلا أننا نلاحظ التباين والاختلاف الواضح فى خطوطها وهندستها ، فهذه مجموعة كبيرة ذات خطوط طولية وأخرى عرضية .. وهذه مجموعة أخرى مبتكرة الأشكال وقد

تفنن البائع فى صنعها ، فعمل بها زخارف بديعة بخطوط أو أشكال هندسية تارة مثلثة وأخرى مربعة وبينها خطوط بعضها رقيق والبعض الآخر سميك .. كما أننا نرى بجانب هذه الأسبتة والسلال لفات من الخيزران بعضها معلق على جدران الدكان والبعض الآخر ملق على الأرض . كذلك نرى بعض أقفاص خاصة بالدجاج والطيور مختلفة الأشكال والأحجام . وبعد الإنتهاء من الشرح أطلب من التلميذات رسم منظر لهذا الموضوع يحقق الغرض الفنى ، أى التكوين مع تأكيد الجانب الخطى .

التعليق على النتيجة :

١ – لم يحقق الدرس النتيجة المرجوة ، وذلك لأنه يعتبر بعيدًا جدًّا عن بيئة الأطفال ومستواهم وسنهم .

٢ – الموضوع جاف ، لم يبرز الجانب التعبيرى الذى يثير الأطفال وبخاصة فى هذه المرحلة ، ونتيجة لذلك تشابهت معظم النتائج .

٣ – الخامة جديدة بالنسبة للأطفال لم يستعملوها من قبل وكان هذا أيضا من العوامل التى ساعدت على فشل الموضوع .

أرى أن تشتمل خطتى على موضوعات تتميز بالجانب التعبيرى وتستمد من البيئة حتى نضمن بذلك تحقيق الأهداف الفنية التى نصبو إليها .

رقم	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
١	٥٩/٣/٢٦	٤	الجمع بين مبنى المدرسة وازدحام العناصر

الموضوع الأول : الأطفال أثناء الفسحة : أناقش التلميذات فى

الموضوع ، فأقول لهن : إن تلميذات المدرسة ، بمجرد سماع جرس الفسحة يسرعن للنزول من الفصول إلى الفناء ، فنراهن يتزاحمن على السلم ويتسابقن فى النزول ، وفى الفناء نرى بعضهن يلعبن ألعابا جميلة ويجرين وراء بعضهن ، والبعض الآخر يجلسن تحت الأشجار يأكلن ويتكلمن . كما نرى أخريات يذهبن إلى دورات المياه ليشربن ، ونرى عددًا منهن يزدحمن حول عربة الحلوى ، يشترين ما يردنه منها ... وغير ذلك من الحركات المختلفة التى تظهر بوضوح فى هذا الموضوع الحيوى .

رقم	التاريخ	عدد الحصص	الموضوع
٢	١٩٥٩/١١/٥	٤	الجمع بين مبنى المدرسة وازدحام العناصر

الموضوع الثانى : الطابور بالمدرسة : أذكِّر التلميذات بالدرس الماضى فأتحدث عن الأطفال بعد دق الجرس ووقوفهم فى طوابير منظمة ، وتخطيطات مرسومة ، وبعد ذلك أتكلم عن بداية انصراف تلك الطوابير إلى الفصول ، فبعضها يتجه يمينا والبعض يتقاطع معها للذهاب إلى السلم الرئيسى والبعض يتجه للناحية الأخرى من السلم الآخر.. وهكذا ، ورغم وقوف الأطفال فى طوابير منظمة ، نرى بعضهم ينظر للآخر وغيرهم يتأخر ، فنراهم يسرعون للحاق بباقى زملائهم .

رقم	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٣	١٩٥٩/١١/١٢	٤	الجمع بين مبانى الشارع وكثرة العناصر وتجميعها

الموضوع الثالث : الحاوى فى الشارع : أتحدث عن خروج الأطفال من المدرسة وما يسترعى انتباههم بعد ذلك من المناظر والأشياء التى يغرمون بها ، ومن بينها الحاوى ، وهنا أصف للتلميذات ما يقوم به الحاوى من حركات وألعاب مثيرة وجميلة تلفت الأنظار وتسترعى الانتباه ، ثم انتقل بعد ذلك فى الحديث إلى ملبسه وشكله الغريب ، وكذا منظر الأطفال الملتفين حوله من مختلف المدارس وقد هرعوا جميعا للتمتع برؤية ذلك الحاوى ، هذا ونرى الناس أيضا تخرج إلى شرفات منازلهم لرؤيته . وفى خلال الشرح أوضح لهن بعض الحركات الشائعة التى تبدو على المتفرجين عامة فى أثناء تشجيعه من تصفيق وتهليل .. إلخ .

رقم	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٤	١٩٥٩/١١/٢٢	٥	الجمع بين مبنى المدرسة وتجميع العناصر

الموضوع الرابع : الأراجوز فى المدرسة : نتناقش عن حضور الأراجوز بالمدرسة ، وما يفعله للفت نظر الأطفال بألعابه المختلفة وغير ذلك ، فنراهم قد جلسوا فى الفناء يتفرجون ويقومون بحركات متنوعة من تصفيق وتهليل من شدة الإعجاب ، وقد يجلسون فى مجموعات ، كل مجموعة من الأصدقاء تجلس بمفردها فى انتباه تام وإنصات شامل .

رقم	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٥	١٩٥٩/١٢/٧	٣	الجمع بين عمارة المسجد من الخارج وكثرة العناصر

الموضوع الخامس : الخروج من الجامع : نتحدث عن المساجد الموجودة بالمنيل والروضة ، وهل كل التلميذات رأينها أم لا ؟ ثم أبدأ فى مناقشتهن عما يرينه بعد صلاة الجمعة ، واستنبط منهن ما يكون الناس عليه من حركات مختلفة ، فبعضهم يهمون بالخروج من الجامع ممسكين بأحذيتهم فى أيديهم ، والبعض الآخر يجلسون عند الباب لارتداء أحذيتهم ، ونرى بعضا آخر يسير رافعا يديه لحمد الله وشكره ومنهم من يتكلم مع آخرين وهو يمسك السبحة فى يديه . ونرى الحصر المفروشة أمام المسجد لشدة الزحام ، وقد جلس عليها الناس يقرءون القرآن ، ونرى عادة الاختلاف الواضح فى الزى

تقويم الخطة : باستعراض نتائج التلميذات فى مجموعها وجد أن غالبيتهن قد استطعن استخدام الريشة بإحكام ، وأمكنهن السيطرة على صفحة الكراسة ، وتوزيع التفاصيل وتجميع الوحدات بصورة حية . وقد كانت بعض النتائج فى بداية التجربة تعتمد على التكرار الآلى للعناصر ، لا سيما فى الحالات التى كانت تتطلبها مواقف متشابهة . وكانت هناك حالات تستخدم فيها عناصر لا تتمشى مع طبيعة الموضوع ، ولكن هذه الظواهر عولجت إلى حد كبير مع تقدم الخطة . وقد ظهر فى كثير من النتائج أساليب مختلفة لاستخدام الريشة وملئ الفراغات بالمداد ، أو استخدام « التهشير » فى إبراز معالم بعض التفاصيل . ويمكن دراسة بعض التفاصيل لإدراك حيوية تجميع الوحدات وتنوعها وتحتاج الخطة إذا جربت ، إلى مدى زمنى أطول وإمكانيات أكثر .

الفصل الرابع

خطة لونية

بيان إحصائى بتلميذات الفصل والدروس التى أنتجتها كل منهن

رقم	اسم التلميذة	١ المراجيح من ٥٩/١٢/١٤ إلى ٥٩/١٢/٢١	٢ صندوق الدنيا من ٥٩/١٢/٢١ إلى ٥٩/١٢/٢٨	٣ حديقة الحيوان من ٥٩/١٢/٢٨ إلى ٦٠/١/١١	٤ بائع الفراخ من ٦٠/١/١١ إلى ٦٠/٢/٩	٥ أبراج الحمام من ٦٠/٢/٩ إلى ٦٠/٣/١٦	٦ الديك الرومى من ٦٠/٣/١٦ إلى ٦٠/٣/٢٣
١	علاء عبد الحميد	ح	–	ح	ح	–	ح
٢	لميس إبراهيم	–	–	–	ح	–	ح
٣	نجوى حفظى	ح	–	ح	ح	–	–
٤	كاميليا رؤوف خيرى	–	–	–	ح	–	ح
٥	حافظة كمال	ح	ح	ح	ح	ح	ح *
٦	نجلاء نشار	ح	–	ح	ح	ح *	ح
٧	سميرة عبد العزيز	ح *	–	ح *	ح *	ح *	ح *
٨	فاطمة عبد العظيم	ح	–	ح	ح	ح *	ح
٩	يسرية أمين	ح	ح *	–	ح	ح	–
١٠	راوية أحمد زكى	ح *	ح *	ح *	ح *	ح *	–
١١	نجوى زكى	ح	ح	–	–	–	–
١٢	مها محمد صالح	ح	ح	ح	ح	ح	ح *
١٣	سامية عدلى أحمد	ح	ح	ح	ح *	ح	–

رقم	اسم التلميذة	١ المراجيح من ٥٩/١٢/١٤ إلى ٥٩/١٢/٢١	٢ صندوق الدنيا من ٥٩/١٢/٢١ إلى ٥٩/١٢/٢٨	٣ حديقة الحيوان من ٥٩/١٢/٢٨ إلى ٦٠/١/١١	٤ بائع الفراخ من ٦٠/١/١١ إلى ٦٠/٢/٩	٥ أبراج الحمام من ٦٠/٢/٩ إلى ٦٠/٣/١٦	٦ الديك الرومى من ٦٠/٣/١٦ إلى ٦٠/٣/٢٣
١٤	أنهار عربى عليوه	ح	ح	ح *	ح	ح *	ح
١٥	زينب عبد الرحمن	–	ح	–	ح	ح *	–
١٦	هبه محمد خيرى	ح	ح *	–	ح	ح	ح
١٧	عزة محمد خيرى	ح	ح	ح	ح	ح	–
١٨	نادية المنوفى	–	ح	–	ح	ح	–
١٩	ناهد المنوفى	ح	ح *	–	–	ح *	–
٢٠	رفيعة حنفى أمين	ح	–	ح	–	ح	ح
٢١	سونيا أحمد سعيد	–	–	–	ح *	–	ح
٢٢	منى عبد المنعم	ح	ح	ح *	–	–	–
٢٣	منى إسماعيل سرى الدين	ح	–	–	–	–	–
٢٤	نعمات متولى	ح	ح	ح	–	–	ح
٢٥	ماجدة محمد عبد المنعم	ح	ح	ح	–	ح	–
٢٦	إحسان حافظ	ح *	ح	ح	ح	ح *	ح
٢٧	ليلى محمد السيد	ح	–	–	–	–	–
٢٨	سوسن عبد الحميد	–	–	ح	ح	ح *	ح *
٢٩	سلوى أبو الوفا	ح *	ح	ح	–	–	–
٣٠	مها صدقى	–	–	–	–	ح *	–
٣١	انشراح السيد	–	–	ح *	–	–	–

معانى الإشارات : ح التلميذة حاضرة ولها إنتاج فى الدرس المذكور .

– التلميذة غائبة ولم تشترك فى الدرس المذكور .

* إنتاج التلميذة متميز وسجل بلوحات زجاجية للفانوس السحرى .

التجربة : إن للألوان الشمعية قيمة حيوية فى استثارة التعبير الفنى عند التلاميذ ، فهى تمكنهم من تكبير العناصر ، وتغطية المساحات بطلاقة وبدون تردد ، فضلا عن أن ألوانها براقة وثابتة ، ولذلك كان من الطبيعى أن تختار هذه الألوان وتفضل على ألوان الباستيل للسير بها فى خطة لونية . وقد شجع على اختيار هذه الخامة للخطة الثانية ، نجاح النتائج السابقة التى حققتها المدرسة فى دروسها المختلفة باستخدام هذه الخامة .

تقرير عن سير الدروس :

رقم الدرس فى الخطة	التاريخ من	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
١	١٤ / ١٢ / ١٩٥٩ إلى ٢١ / ١٢ / ١٩٥٩	٤	مساحات لونية وحركة

الموضوع الأول : المراجيح : أناقش التلميذات عن وجود المراجيح خارج المدرسة ، وعما نراه من زحمة الأطفال حولها ، وأشير إلى اختلاف ملابس البنات اللاتى يلبسن الفساتين المشجرة ، والسادة ، والجونلات الجميلة ذات الألوان الزاهية ، وكذلك الأولاد بمرايلهم ، أو بالبنطلونات المختلفة ونراهم فى حركات جميلة ، بعضهم يصفق ، والآخر يريد أن يسبق أخاه للركوب ، وآخرون يجرون من آخر الشارع للحاق بإخوانهم ، وغير ذلك من الحركات . وأحدثهم بعد ذلك عن أشكال المراجيح وأصف شكل الساقية ، وأشكال الكراسى فى كل أرجوحة مع لفت نظرهن لألوان المراجيح وزركشتها لتجذب الأطفال شكل (١١) .

التعليق على النتيجة : كانت النتيجة فى مجموعها مرضية ، إذ أظهرت التلميذات إحساسهن بالصخب الذى يشاهد عادة فى بيئة المراجيح ، كما برزت الألوان بشكل مناسب ، والصور فى مجموعها محبوكة التراكيب ، ووزعت فيها مجموعات الأشخاص فى تناسب مع أشكال المراجيح والمبانى . ويلاحظ أن الصور التى نجحت كانت الألوان فيها ، وبخاصة فى الأرضية ، تملأ مساحات كلية كاملة ، بحيث تستطيع العين أن ترى التنوع فى الأرضية بشكل متناسق فى حين وزعت الألوان فى مساحات ، بشكل يكاد يكون متعادلا فوق الأرضيات المختلفة . والصور التى كانت أقل نجاحا وبخاصة التى خرجت فيها الأشكال بصورة غير متميزة عن الأرضيات ، وكانت بعض المعالم غير واضحة وبخاصة فى التفاصيل الدقيقة مثل الرءوس أو الأيدى أو النوافذ أو الحبال وما شاكل ذلك .

ولما كان هذا الموضوع يحوم حول نوع من التركيب روعى فيه الجمع بين أشكال العمارة وأشكال المراجيح ، وكانت العمارة والمراجيح أشبه بمراكب يلتف حولها الأشخاص ، لذلك روعى ، استكمالا للخطة ، أن يكون الموضوع الثانى قريبا من الموضوع الأول من ناحية التركيب والانفعال الذى يستثير الأطفال فى هذه السن ؛ ولذلك اختير الموضوع الثانى – صندوق الدنيا – وهو موضوع مثير للأطفال ويتركب من كيان معمارى مكعب الشكل ، يلتف حوله الأطفال الذين ينظرون إلى « صندوق الدنيا » أو ينتظرون دورهم للرؤية ، أو يشاهدون صندوق الدنيا من بعيد . شكل (١٢) .

رقم الدرس في الخطة	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٢	من ٢١ / ١٢ / ٥٩ إلى ٢٨/١٢/٥٩	٤	مساحة كبيرة للصندوق وحوله حركة الأطفال

الموضوع الثانى : صندوق الدنيا : نرى فى بعض الأحيان الرجل الذى يحمل صندوق الدنيا وهو يحاول لفت أنظار الأطفال إليه بأية وسيلة ، فأحيانا يلجأ إلى تغيير ملامحه بوضع بعض المساحيق ولبس الملابس المزركشة التى تجعل الأطفال يلتفون حوله ، وكذلك الصندوق نفسه يحاول قدر استطاعته تلوينه بالورق الملون ، بحيث نرى الأطفال وقد سرهم منظر الألوان ووضعها المنسق الجميل فتركوا منازلهم والتفوا حوله فى حركات جميلة ، والفرحة تملأ وجوههم ، وبعضهم ينظرون من النوافذ ويقفون على أبواب منازلهم ، ذلك بجانب شلة الأطفال التى تلتف حوله بملابسهم الجميلة . ونرى بعض الأطفال قد تسلقوا الأشجار المجاورة للصندوق ليروا بوضوح ، وغير ذلك من الحركات الجميلة ، والألوان المنسجمة التى نراها فى تلك الصورة الجميلة .

التعليق على النتيجة : لم يحضر كثيرون هذا الدرس ولذلك لم يسهل متابعة الفصل جميعا فى انتقاله من الدرس الأول للثانى . ولكن النتائج التى ظهرت تميزت فى مجموعها بكثرة الوحدات ، وبوضع صفوف من الأشخاص بعضها بجوار بعض ، أو متراصة فى شكل صفوف يعلو بعضها البعض الآخر . ومن التلاميذ من استخدم اللون الأسود كوسيلة للرسم ، كأن يملأ الأشكال بألوان الشمع ، وكانت هذه الطريقة شبيهة. إلى حد ما بطريقة

استخدام الحبر الشيني التي تمت في الخطة الأولى . والصور في مجموعها مليئة بالأشخاص التي تلتف حول صندوق الدنيا وتظهر بشكل مثير من ناحية الكثرة والترديد التعددى للعناصر . ولكى نستمر في تحقيق نفس الهدف من الناحية التشكيلية والناحية الانفعالية فكرنا في اختيار الموضوع الثالث وهو زيارة لحديقة الحيوان ، وكانت الفكرة من هذا الموضوع إثارة التلميذات من ناحية تصوير مراكز للاهتمام يلتفون حولها ، وتجميع الأشخاص . وقد كان هذا متوافرا إلى حد بعيد في الأقفاص المختلفة الموجودة بحديقة الحيوان . ولقد اختير هذا الموضوع أيضا لأن الأطفال في هذه السن يحبون الحيوانات ويميلون إلى إطعامها وتأملها في حركاتها وأشكالها المختلفة . شكل (١٣) .

رقم الدرس في الخطة	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٣	من ٢٨ /١٢/ ١٩٥٩ إلى ١١ / ١ / ١٩٦٠	٥	مساحات كبيرة لأقفاص الحيوانات وحولها الأطفال

الموضوع الثالث : حديقة الحيوان : أتكلم معهن عن حديقة الحيوان وما يرونه من بداية دخولهن من الباب . فنرى أقفاص الحيوانات والطيور والببغاوات ذات الألوان الجميلة والأشكال الغريبة تلفت النظر ، وكذلك الحيوانات المتوحشة والمستأنسة بداخل أقفاصها وما تحتويه من حيوانات ، فنرى مثلا الأسد في قفصه الذى يتكون من قضبان حديدية سميكة ،

وضيقة ، حتى لا يستطيع الأسد أن يخرج رأسه منها ويؤذى المتفرجين وأحيانا يوجد معه بعض الأشبال .

وأما الزراف فيوجد فى أرض خضراء فسيحة تحيط بها الأشجار من كل جانب ، كما يحيط بها سور عال نسبيًّا ولكنه مكون من قضبان حديدية ليمنع دخول المارة إلى الزرافة . ويشاهدون أقفاص القرود والعصافير وأقفاص الدواجن بأنواعها إلى غير ذلك ، ونرى أيضا حظيرة الأفيال .

وبالحديقة بركة متسعة بجوار جزيرة الشاى يعوم فيها البط والأوز والصوان الأبيض ، والأطفال عادة يلتفون حول الأقفاص والحيوانات وتستثيرهم حركاتها وخاصة عندما يقوم الحارس بتغذيتها ومداعبتها ، ويلبس الأطفال ملابسهم الجميلة المختلفة الألوان ونرى أحيانا مجموعات من الأطفال بمرايلهم المدرسية المميزة لهم ، وغيرهم من أطفال ونساء ورجال جاءوا من البلاد ليشاهدوا ويتمتعوا بهذه المناظر الجميلة . ونتكلم عن الشجر الموجود هناك وكذلك الكبارى اللطيفة وغير ذلك .

التعليق على النتيجة : كانت النتيجة مثيرة من ناحية إيضاح أقفاص الحيوانات كما أن أشكال الحيوانات ظهرت بشكل معبر يتضمن تحريفات فنية كثيرة من التى تميز رسوم الأطفال . وكثير من الأقفاص تركت بلون الورقة وظهرت بشكل متباين مع الأرضية التى كسيت بألوان داكنة ، ووزعت الأطفال حول الأقفاص ولونت بألوان ملفتة كما ظهرت بعض التفاصيل فى الأرض . لكن لوحظ فى مجموعة النتائج أن التلميذات يرسمن الأشخاص بطريقة فيها نوع من الثبات وترديد أشكال محدودة . ولكن معظم النتائج فى مجموعها حققت التركيب الفنى إلى حدما وتوزيع المساحات الكبيرة والسيطرة على الصفحة بشكل أخاذ . شكل (١٣) .

رقم الدرس في الخطة	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٤	من ١١ / ١ / ١٩٦٠ إلى ٩ / ٢ / ١٩٦٠	٦	أقفاص بها حيوانات وحولها أشجار

بقى بعد ذلك أن ندرس الموضوع الذى سننتقل به من الخطوة الثالثة إلى الخطوة الرابعة وراعينا أن نؤكد فيه العوامل السابقة من ناحية الجمع بين أشكال هندسية ووحدات مبعثرة وعناصر كثيرة تقارب طبيعة الموضوعات السابقة ولذلك اخترنا « بائع الدواجن »

الموضوع الرابع : بائع الدواجن : عندما نمر أمام بائع الدواجن صباحا نلاحظ حياة وحركة غريبة ؛ فنرى البائع وقد أطلق دواجنه فى المحل ووضع أمامهم وعاء الماء والطعام ، وقد أتى إليه من بعيد الديك الرومى بريشه الجميل الذى يميزه عن غيره من الطيور كالبط والأوز ، ونرى كذلك الديوك الإنجليزية بريشها الأحمر وقد أشرأبت أعناقها أثناء الشرب من الوعاء ، وبعضها يسير مختالا ناشرًا ريشه البديع

أما الأرانب فنراها وهى تحاول أكل البرسيم وبعضها ذهبت إلى أقفاصها المصنوعة من الجريد التى علق بعضها على الجدران ووضع بعضها فوق بعض. ونرى البائع بميزانه وأمامه إحدى زبائنه بملابسها تشترى دجاجة، وآخرون ، منهم بواب بلبسه الأبيض وعمامته ، ينتقى بعض الأرانب ويضعها فى سلته ، ونرى بعض الخادمات بمناديلهن الملونة ومرايلهن ، وعلى رأسهن

بعض السلال بها حمام وأوز وبعض المشتريات . وهذا طباخ بيده ما اشتراه من دجاج يحمله من أجنحته فنرى الريش وقد غطى جزءا منها . فتعطينا خطوط الريش المختلفة ، وحركات الدواجن تأثيرا جميلا .

التعليق على النتيجة : ظهرت النتائج وكانت فى مجموعها جيدة وامتازت بتنوع الوحدات وبخاصة فى أشكال الطيور ، ولو أن كثيرا من هذه الأشكال ظهرت فى أوضاع مثالية واتجاهات من اليسار إلى اليمين . وقد لعبت التلميذات بوحدات الطيور داخل الأقفاص وخارجها بشكل متراص جميل . وكان التنوع باديًا فى شكل المساحة وفى حجمها رغم التقارب فى الهيئة العامة فى الوحدات . وظهرت أقفاص الطيور على شكل مستطيلات مقسمة إلى خطوط عمودية ومتنوعة فى مساحاتها ووضعها فى حيز الصفحة .

وأما من ناحية الألوان فقد كان التباين أحد العوامل المظهرة للأشكال والوحدات . أما البنات اللاتى لم يتضح تعبيرهن فقد كان ذلك لسبب اختيار ألوان قاتمة للأرضية وألوان قاتمة للأشكال ومما حققه هذا الموضوع تحقيقا أكيدًا هو الطلاقة التى عبر بها الأطفال عن الطيور وقد أوحت هذه الطلاقة باختيار موضوع أبراج الحمام وذلك ليمكن تنمية هذا الجانب بالإضافة إلى التأكيد على تنظيم الوحدات الكثيرة حول الكيان المعمارى للأبراج والذى يمثل الجانب المشترك من الناحية التشكيلية فى الخطة جميعها . شكل (١٤) .

رقم الدرس فى الخطة	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٥	من ٩ / ٢ / ١٩٦٠ إلى ١٦ / ٣ / ١٩٦٠	٢	مساحات أبراج حولها وحدات صغيرة للحمام

الموضوع الخامس : أبراج الحمام : أناقش التلميذات عن تربية الحمام فى المنزل وما يحتاج إليه من رعاية وتعويد على الطيران إلى بعض الأماكن والعودة إلى مكانه الأصلى وذلك حسب إشارات معينة يعودهم عليها صاحبها . وننتقل بهذا إلى ما يقوم به بعض الأعيان والفلاحين فى القرى من تربية الحمام فى أبراج تبنى خارج القرية فى مكان فسيح ، وتكون الأبراج على هيئة قباب اسطوانية أو مخروطية مبنية من الطين وبها فتحات كثيرة تسمح بدخول الحمام وخروجه منها .

أما الحمام فنراه بألوانه الجميلة ، الأبيض والأسود وغير ذلك ، وقد طار فى جماعات كثيرة العدد بعضها يطير للنزهة فنرى منظر أجنحته وهى منبسطة بجوار بعضها متجهة إلى أعلى فى منظر جميل ، ومجموعة أخرى فى طريقها إلى العودة وهبوطها إلى الأبراج والأرض ، يعطى منظرًا مختلفًا تماما عن منظر صعودها . وهذا الاختلاف ناتج من اختلاف الأجنحة واتجاه الريش . أما بعض الحمام الأبيض فنراه قد انتشر فى الأرض ليلتقط الحب ويشرب من أوعيته الخاصة فى حركات لطيفة . ومما يلفت النظر منظر الحمام أثناء تناوله الماء من الأوانى فنلاحظ أن الحمامة تمتد برأسها ومنقارها حتى تصل إلى المستوى المناسب من الماء وفى أثناء ذلك ترفرف بجناحيها وفى أحيان أخرى ترفع رأسها كما لو كانت تشكر ربها على هذا الارتواء .

التعليق على النتيجة : وتعتبر هذه النتيجة من أحسن النتائج التى تحققت فى هذه الخطة ، فقد رسمت التلميذات الأبراج بأشكال هرمية وكان بعضها مثيرا للغاية لأنه وضع بلون أبيض أو لون بنى ، فى حين رسمت السماء زرقاء أو خضراء .

أما الحمام فقد كانت حركاته مثيرة وكأنه يلعب كما تلعب الأطفال فى فناء المدرسة وظهر وهو يداعب بعضه بعضا وأحيانا يطير فى مجموعات وأحياناً أخرى يقف على الأرض . وكان من الأشياء البارزة فى هذه الصورة توزيع الثقوب التى يقف عليها الحمام على شكل مستطيلات ذات أشكال متباينة من الأبراج .

وقد لوّن الحمام بألوان براقة مختلفة فيها مسحة من الخيال ، وكانت بعض التلميذات غنيات بخيالهن حيث لم ينسين أن يضعن حمامات فى أماكنها فى فتحات الأبراج وأظهرن الحمامات الأخرى تطير فى اتجاه هذه الأماكن لتستقر ، شكل (١٥) .

وكانت التكوينات فى مجموعها غير عادية ، فقد جمعت بين السماء وبين رءوس أبراج الحمام العالية ، أى أنها لم ترسم على الأرض إلا فى حالات نادرة . وامتازت النتائج أيضا بحيوية الأطفال وانطلاقهم . أما النتائج التى فشلت فقد كان السبب فى ذلك الآلية التى اصطبغت بها الرموز وبخاصة رموز الحمام التى رسمت بشكل ميكانيكى وعلى وتيرة واحدة ولم تتضح هذه الظاهرة إلا فى البنات الضعيفات أو فى حالة البنات اللاتى لم يختبرن مثل هذا الموضوع من قبل . ونظرا لاهتمامنا بتحرير الأشكال الآلية من جمودها فقد اتجهت أفكارنا إلى اتخاذ بعض أنواع الطيور ومحاولة دراستها من الطبيعة عن كثب وذلك لنتيح للتلميذات فرصة تحرير خطوطهن وتنويعها وإنمائها بخبرتهن المباشرة بالطبيعة — وقد كان بالمدرسة حظيرة بها « ديك رومى » فاتفق على أن يكون هذا هو موضوع الدرس السادس حيث تجلس التلميذات بجوار الحظيرة ويمارسن الرسم مباشرة .

رقم الدرس في الخطة	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٦	من ١٦ / ٣ / ١٩٦٠ إلى ٢٣ / ٣ / ١٩٦٠	٤	جسم طبيعى خلفه حظيرة

الموضوع السادس : الديك الرومي : أذهب بالتلميذات إلى حظيرة الدواجن ونخرج الديك الرومى ليسير أمامهن ثم نتكلم عما نراه أمامنا من اختلاف لون الريش فيه من جزء إلى جزء وكذلك حجم الريش وملمسه فنراه من الأمام ناعمًا صغيرًا جدًّا مستدير الشكل ثم يزداد حجما عند الأجنحة التى نرى ريشها مختلفًا عن باقى الريش تماما ، فهى صلبة مستديرة من طرفها الأخير وألوانها أيضا مختلفة عن ألوان ريش الصدر والذيل ، فريشه جميل ينشره مختالا كأنه مروحة مزركشة بأدق الزخارف والألوان ويبدأ ريش الذيل فى الصغر ثم يزداد حتى نهاية الذيل . أما رقبة الديك ورأسه فتتلون من حين لآخر بألوان جميلة ، فأحيانا نراها حمراء قاتمة ومرات أخرى نراها زرقاء مشربة بالحمرة .

ونوضح الحظيرة من ورائه وما بها من أبواب مصنوعة من السلك ذى الثقوب ، ولها باب مغلق وآخر مفتوح لتخرج منه بعض الكتاكيت الصغيرة تشرب وتلعب فى الفناء .

التعليق على النتيجة : لاحظنا باستعراض النتيجة أن هناك انتقالا مفاجئا

بين الوحدات الصغيرة الحجم المبعثرة إلى وحدة واحدة كبيرة فى مجال معين . وقد كان الانتقال أيضا من رسم الخيال إلى رسم مباشر من الطبيعة ولذلك ظهرت عوامل جديدة لم تكن واضحة فى النتائج السابقة – وضمن هذه العوامل تحليل جسم الديك الرومى إلى وحدات صغيرة كقطع الزجاج بعضها مرصوص بجوار البعض الآخر وعدم التقيد برسمها من الطبيعة والانصراف إلى تكبير الديك ، فقد تركت حوله فراغات لم يدر التلميذات كيف يملأنها ، ولذلك تحايلن فى ملئها بتفتيت الوحدات إلى جزيئات صغيرة وخطوط شبكية أشبه بالمعينات للتعبير عن سلك الحظيرة ، ولم تكن هذه النتيجة ناجحة بالقدر الذى نجحت به النتيجتان السابقتان . وكان لابد إذا أردنا لها النجاح أن تستمر التلميذات فى معالجة موضوعات شبيهة مدة أطول تعتمد فى دراستها على الطبيعة المباشرة ، ولكن لم يكن هذا هو الغرض من الخطة فلم نستمر فى علاج هذه الناحية . ويجب أن نذكر أيضا أنه من ضمن عدم أسباب نجاح هذا الدرس اتساع شكل المساحات بصورة لم تستطع التلميذات السيطرة عليها كسابق عهدهن عندما كانت المساحات كبيرة تعبر عن أشجار أو أبراج أو أقفاص ، شكل (١٦) .

تقويم الخطة : مما لاشك فيه أن هذه الخطة حققت النقط الآتية :

١ – السيطرة على مساحة الورقة وإخراج تكوينات متناسقة .

٢ – توزيع الألوان وتنغيمها بشكل مثير .

٣ – السيطرة على توزيع عناصر متعددة حول كيان معمارى محدد .

٤ – تحقيق التباين وتمييز الشكل من الأرضية .

٥ – نمو فردية كل طفلة فى اتجاهها إلى حد ما ، وكان من البديهى أن

ننتقل من هذه الخطة إلى خطة أخرى تعتمد على خامة مغايرة ولكنها قريبة الشبه من خامة الشمع ، فاتفقنا على اختيار الورق الملون كأساس واعتمدنا فى خطتنا على تأكيد الناحية المعمارية وتنويع السطوح .

الفصل الخامس

خطة المساحات اللونية

بيان إحصائى بتلميذات الفصل والدروس التى أنتجتها كل منهن

رقم	اسم التلميذة	المطبخ بالمنزل من ٦٠/٤/٦ إلى ٦٠/٤/١٨	القصاب من ٦٠/٤/١٨ إلى ٦٠/٥/٢	الفاكهى من ٦٠/٥/٢ إلى ٦٠/٥/١٢	الشارع من ٦٠/٥/١٢ إلى ٦٠/٥/٢٣
١	علا عبد المجيد	ح	ح *	ح	ح *
٢	لميس إبراهيم	ح	ح	ح	ح
٣	نجوى حفظى	ح	ح	ح *	ح *
٤	كاميليا رؤوف خيرى	ح *	ح	ح	ح
٥	حافظة كمال	ح *	ح	ح	ح
٦	نجلاء نشار	—	ح *	ح	ح *
٧	سميرة عبد العزيز	ح *	ح *	—	ح *
٨	فاطمة عبد الحليم	ح *	ح	ح	ح
٩	يسرية أمين	ح	ح	ح	ح
١٠	راوية أحمد زكى	ح *	ح	ح	ح
١١	نجوى زكى	ح	ح	ح *	ح *
١٢	مها محمد صالح	ح	ح	ح	ح *
١٣	سامية عدلى أحمد	ح	ح	ح	ح *
١٤	أنهار عربى عليوة	ح	ح	ح *	ح
١٥	زينب عبد الرحمن	ح	ح	ح	ح

رقم	اسم التلميذة	المطبخ بالمنزل ٦٠/٤/٦ إلى ٦٠/٤/١٨	القصاب من ٦٠/٤/١٨ إلى ٦٠/٥/٢	دكان الفاكهى ٦٠/٥/٢ إلى ٦٠/٥/١٢	الشارع من ٦٠/٥/١٢ إلى ٦٠/٥/٢٣
١٦	هبه محمد خيرى	ح	ح	ح	ح
١٧	عزة محمد خيرى	ح	ح	ح	ح
١٨	نادية المنوفى	ح *	ح	ح	ح
١٩	ناهد المنوفى	ح	ح *	ح *	ح
٢٠	رفيعة حنفى أمين	ح *	ح	ح	ح
٢١	سونيا أحمد سعيد	ح *	ح *	—	—
٢٢	منى عبد المنعم أبوزيد	—	ح	ح	ح
٢٣	منى إسماعيل سرى الدين	ح	ح	ح	—
٢٤	نعمات متولى	ح	ح *	—	—
٢٥	ماجدة عبد المنعم	—	ح	ح	ح
٢٦	إحسان حافظ	ح	ح *	ح	ح
٢٧	ليلى السيد	ح *	ح	—	ح
٢٨	سوسن عبد الحميد	—	ح	ح	ح *
٢٩	سلوى أبو الوفا	—	ح	ح	—
٣٠	مها صدقى	—	ح *	ح	ح
٣١	سهير أحمد محمد	ح	ح	—	—

معانى الإشارات : ح التلميذة حاضرة ولها إنتاج فى الدرس المذكور
— التلميذة غائبة ولم تشترك فى الدرس المذكور
* إنتاج التلميذة متميز وسجل بشرائح للفانوس السحرى

التجربة : اخترنا خطة تعتمد فى جوهرها على الناحية المعمارية والهندسية ، وإبراز ملامس السطوح ، والاستفادة من خبرة التلميذات بالعلاقات اللونية التى اكتسبنها من الخطة السابقة . وقد استخدم فى الخطة الحالية الورق الملون ووجهت التلميذات إلى استخدام المقص مباشرة لقص مساحات لونية محددة

المعالم ، ثم تنظيمها فى فراغ الورقة بحيث تحدث تأثيرًا فنيًا ، وقد فحص كثير من الموضوعات التى تتميز بالجانب المعمارى والهندسى وملامس السطوح ، والتى يمكن أن تعكس انفعالا مريحا من الناحية الفنية ، وتتناسب مع سن التلميذات ، وكان مطبخ المنزل أول موضوع درس لتحقيق هذه الأهداف ، وتسلسلت على نمط هذا الموضوع موضوعات أخرى استكملت نفس الأساس ، مثل موضوع القصاب ، والفاكهى ، والشارع ، وهى مرتبطة بعضها ببعض من الناحية الانفعالية ، والتشكيلية واللونية ، وفيما يلى عرض الموضوعات وتعليق على نتيجة كل موضوع :

تقرير عن سير الدروس :

رقم الموضوع	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
١	٦ / ٤ / ١٩٦٠	٦	مساحات لونية ذات طابع هندسى

الموضوع الأول : المطبخ بالمنزل : أسأل التلميذات عن مطبخ كل منهن فى المنزل وعما يحتويه من أدوات وأثاث وما حوله من جدران أو نوافذ ثم نناقش خبرات كل منهن لإعطاء صورة عن المميزات الهندسية والتركيبية للمطبخ سواء كان من النوع الحديث أو الشعبى – ثم ننتقل إلى شرح المطبخ من أرضيته ، إلى الحوائط ، فمثلا نرى البلاط مرصوصا بأشكال هندسية جميلة تختلف من منزل إلى آخر ، ونصف هذه الأشكال الهندسية ، ثم الحائط وما به من بلاط قيشانى وأحيانا نرى الجزء الأسفل منه وقد لون بلون جميل مناسب لباقى الألوان ، ونتكلم عن وجود نافذة بها حديد وتقسيم

الحديد بالخطوط الجميلة ، وما عليه من ستائر لطيفة .

أما محتويات المطبخ فمنها رفوف لنضع عليها الأوانى النحاسية ورفوف صغيرة مدلى منها الأدوات الصغيرة « الغارف والكنك ، ومصفاة الشاى وغير ذلك » ونرى أيضا منضدة للطبخ وفرن بوتاجاز ودولاب للخزين وإحدى سيدات المنزل تجلس على الكرسى أمام البوتاجاز لترى الأكل أثناء طهوه

وأفران البوتاجاز تأتى عادة على أشكال مستطيلة ذات أبواب ويعلوها فتحات توضع فوقها الأوانى للطهى . أما دولاب الخزين والنملية التى يوردها إيديال فيكون لونها أبيض أو أخضر فاتح وهى تأتى أحيانا بألوان تتناسب مع لون الجدران—ويوجد أيضا حوض لغسل الأطباق ويعلوه رف للأطباق ومطبقية كما يوجد وعاء لونه أبيض الشكل توضع به الفضلات . والمطابخ الآن تصمم بحيث تحسب فيها أماكن الأثاث كما تحسب الفراغات والفتحات بحيث يظهر المطبخ فى مجموعة بشكل متناسق .

أما المطابخ المتوسطة أو الشعبية فقد يوجد بها منضدة وحولها بعض الكراسى وطبلية لخرط الملوخية ووابور الجاز وصفائح للجاز وغير ذلك

التعليق على النتيجة : على الرغم مما يبدو من أن هذا الموضوع معقد إلى حد ما إلا أن النتيجة حققت الهدف المطلوب من الدرس ومن الخطة بوجه عام بوضوح ، إذ ظهرت تقسيمات البلاط وتقسيمات النوافذ وبعض وجهات النمالى أو الدواليب بشكل مثير ، واعتنت الفتيات باختيار لون البلاط بشكل متوافق . وروعى فى بعض الوحدات أن توضع التفاصيل بألوان قاتمة على ارضية فاتحة أو العكس بحيث كانت تظهر الأشكال من الأرضيات بوضوح

وقد كانت هناك صعوبات فى لصق الورق بشكل محكم وازدادت هذه الصعوبات عندما واجهت كل فتاة مشكلة تراكم الورق الملون بعضه فوق

بعض لإظهار فكرة معينة ، وعلى الرغم من ذلك فالنتيجة فى مجموعها كانت مثيرة وبخاصة فى إظهار ملامس السطوح وإبراز التنظيمات المتقاطعة الأفقية منها أو الرأسية أو المائلة ، شكل (١٧) .

ورئى الاستمرار فى معالجة نفس الأساس فى الدرس المقبل ، فاختير موضوع القصاب، إذ أنه يشترك مع موضوع المطبخ فى كثير من التفاصيل

رقم الموضوع	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٢	١٨ / ٤ / ١٩٦٠	٦	مساحات لونية ذات طابع هندسى

الموضوع الثانى : القصاب : أسأل التلميذات عن محلات الجزارة التى يجدنها فى أحيائهن ، وذلك كمدخل للموضوع . وأحاول أن أستنتج منهن بعض محتويات أحد المحلات وما حوله من مظاهر مميزة الجدران ، فيوجد بمحلات الجزارة عادة « بنك » من الرخام يحيط به زجاج ويوضع فى جانب منه ميزان من النحاس الأصفر اللامع ، ويقف الجزار الذى يرتدى جلبابا فى أغلب الأحيان يكسو جسما ضخما ، ويوجد بجواره نضد خشبى كبير يسمى « القرمة » ليقطع عليه اللحم إربًا والذى ينتهى بخطاطيف يعلق فيها الخراف والعجول الصغيرة والكبيرة ، وهى تعلق : أرجلها إلى أعلى ورقابها مدلاة إلى أسفل ، بينما تظهر بطونها مفتوحة ، ويمكن رؤية ما بداخلها . ويتدلى من الخراف عادة ذيولها الدهنية السميكة فى حين أن العجول لا يظهر منها إلا الذيل الرفيع .

وأذكر التلميذات بمظهر المحل عندما يمتلئ بالزبائن وينتظر كل منهم دوره للحصول على اللحم ، وألفت نظرهن أيضا لشكل البلاط الناصع سواء فى

الأرضية أو حول الجدران ، كما أشير إلى الثلاجات ذات اللون الأبيض الناصع التى تخزن فيها اللحوم حتى لا تتلف من التعرض للجو .

المطلوب من الدرس : استخدام الورق الملون فى عمل تكوين متناسق متنوع الأشكال يعبر عن محل الجزارة وما به من مظاهر تميز ألوان السطوح المختلفة سواء فى الجدران أو فى اللحم المدلى وفى شكل « القرمة » وما عليها من لحم .

التعليق على النتيجة : هذه النتيجة تعتبر امتدادا للنتيجة السابقة حيث تشترك معها فى إبراز ملامس السطوح المتنوعة وتأكيد أشكال اللحم المدلاة والبلاط ومظهر الثلاجة وما إلى ذلك . ويبدو أن هذا الموضوع استغرق حوالى ٥ دروس أو حوالى ٤ ساعات ونصف . ورغم ذلك كان هناك بعض الطالبات اللاتى لم تستطعن استكمال نتائجهن . ومازالت الصعوبات الناتجة هى كيفية لصق الوحدات بعضها فوق بعض بألوان مثيرة وعلى أرضيات متباينة . ويعتبر هذا المشكل امتدادا للمشكل الذى عالجنه فى الدرس السابق . وقد ظهرت نواحى إحكام وسيطرة على الورق إلى حدما ، ولكن عملية اللصق المحكم مازالت تحتاج إلى عناية لعلنا نستطيع تحقيقها فى الدرس القادم ، شكل (١٨) .

كان لابد أن تستمر الخطة فى درس ثالث قريب الشبه بالدرسين السابقين ، يعالج نفس المشكلات الفنية . وقد فضل موضوع « دكان الفاكهى » لما يتميز به من تنوع فى الأشكال والأرضيات .

رقم الموضوع في الخطة	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٣	٢ / ٥ / ١٩٦٠	٥	مساحات لونية ذات طابع هندسي وبها تفاصيل منوعة

الموضوع الثالث : دكان الفاكهي : نستهل الدرس بسؤال التلميذات عن محلات الفاكهة الموجودة فى أحيائنا وعن وسائل كل فاكهى فى اجتذاب الزبائن وتفننه فى عرض بضائعه بشكل ملفت ومثير ؛ فبعض بائعى الفاكهة يغسلون الفاكهة جيدًا بالماء ويجففونها بمنشفة لكى تظهر ألوانها ناصعة وخاصة البرتقال واليوسفى والتفاح والكمثرى والبرقوق والبلح بألوانه الحمراء والصفراء والسوداء ، وكذلك البطيخ والشمام بالأحجام الكبيرة والصغيرة والألوان الصفراء والخضراء وبعض بائعى الفاكهة لا يكتفون باللون الطبيعى للفاكهة التى يبيعونها فى جذب أنظار الزبائن ، ولكنهم يضعونها أحيانا فوق أقفاص مبطنة بالورق الشفاف بألوان متباينة . فمثلا يضع لونًا بنفسجيًّا تحت البرتقال الأحمر أو لونًا أصفر تحت البرقوق الذى يميل إلى اللون البنفسجى ، وقد يلف بضاعته فى لفات ذات ألوان براقة ، أو يكسو الرفوف بأوراق حمراء أو صفراء أو بنفسجية ليرص فوقها الشمام والبطيخ وتظهر بشكل متناسق جميل .

ومحل الفاكهى يشبه محل الجزار فيما يدليه من سقفه من فواكه ، فهو يضع سباطات الموز فى خطافات سوداء فتدلى من سقف المحل بشكل ملفت جميل

وأطلب من التلميذات عمل صورة لمحل الفاكهى مع استخدام الورق

الملون وإبراز وحدات الفاكهة فى مجموعات على أرضيات متباينة وتأكيد أشكال الرفوف وما عليها من فواكه ، وتصوير الأشكال المدلاة .

التعليق على النتيجة : كانت النتائج الناجحة هى التى استطاعت التلميذات فيها أن يضعن وحدات متنوعة من الفاكهة بعضها بجوار بعض ، وكانت التفاصيل تتناسب مع لون الفاكهة ونوعها ، وظهر الشمام بأشكال بيضاوية ذات لون أصفر فوقها خطوط طولية بلون أخضر أو العكس . وقد ظهر تقسيم المحل بأشكال مستطيلة ، فمثلا كان الباب فى الوسط بينما الأرفف والأسبتة على كلا الجانبين .

ونتيجة هذا الدرس تشترك مع نتيجة الدرسين السابقين فى إظهار بعض ملامس السطوح كالخطوط المتقاطعة التى تعبر عن الأقفاص أو المربعات المتنوعة اللون التى تعبر عن بلاط فى أرضية المحل أو عن أكوام الفاكهة المستديرة الشكل أو البيضاوية التى توضع بعضها فوق بعض بشكل متنوع فى اللون وفى الحجم .

وقد كان يبدو أن تركيب النتائج فى مجموعها هندسى الشكل . وكانت النتائج الناجحة هى التى استطاعت التلميذات أن يضعن فيها تفاصيل متراكمة بعضها فوق بعض فتعطى تأثيرات مثيرة . ولكن كلما قلت هذه المهارة لم تظهر النتيجة بشكل متناسب وبتفاصيل معقولة بل كانت التلميذة تملأ الفراغ بمساحة كبيرة ولا تستطيع أن تضع فوقها تفاصيل معقولة . ومن نقط الضعف التى مازالت ظاهرة هى عدم استطاعة التلميذات لصق الورق لصقا محكما كاملا ، ولعل ذلك يرجع إلى أن الورق الملون لم يكن مغطى بالصمغ تغطية كاملة . ولوحظ أن تلميذة أرادت أن تضع لونًا أبيض ولم

يتوفر هذا اللون فقلبت الورقة وأظهرت اللون الأبيض وأخفت الجزء الملون ، شكل (١٩) .

ومازالت الخطة تحتاج إلى درس أو درسين لحل مشكلة وضع التفاصيل بعضها فوق بعض وإحكام الإلصاق حتى تكتسب النتائج المهارات الناقصة . وقد اتفق على أن يكون الموضوع التالى « الشارع » .

رقم الموضوع	التاريخ	عدد الحصص	طبيعة الموضوع
٤	١٥ / ٥ / ١٩٦٠	٦	هندسى ويتضمن مساحات لونية مع إبراز بعض التفاصيل

الموضوع الرابع : الشارع : نلاحظ جميعًا أن حركة الشارع لا تهدأ مطلقًا إلا فى فترات قليلة فى أثناء النهار فنرى السيارات وقد أوقفتها إشارة المرور فتزاحمت بعضها خلف بعض ، أو بعضها بجوار بعض ، فى مجموعات منها سيارات الأجرة بلونها الأزرق القاتم وخطوطها البيضاء الناصعة ، والسيارات الخاصة بألوانها المختلفة ، وعربات النقل الكبيرة الحجم ، وكذلك عربات الأتوبيس بمختلف أنواعها .

أما الجماهير فنراها وقد ملأت الأرصفة جيئة وذهابا فى جماعات أو فرادى ، منهم الرجال والنساء والأطفال ومنهم العامل والموظف والطالب ، والكل يتجه فى جد إلى عمله .

ويتميز كل شارع بعمارات متراصة لكل منها شكله المتميز بجوار الآخر ، وتكسو بعض العمارات إعلانات المحال والخيام بألوانها المختلفة التى تظلها وتحجب الشمس والمطر فتلقى ظلالها على المارين .

وتتميز واجهات المحال بما تعرضه من أزياء ، ويقف المارة حول هذه الواجهات يتأملون أحدث الموضات ، ويوجد عادة بكل شارع عدد متجاور من المحال التى تبيع مختلف السلع ؛ فتجد تاجر الأقمشة وبجواره تاجر الأحذية ومكتبة أوحانوت بقال . ولا يخلو الشارع الذى يزدحم بالمحال من كثرة المارة وكثرة العربات وبخاصة عربات الباعة الجائلين . ويمكن تصور منظر الشارع فى أحسن حالاته إذا ركزنا على أشكال العمارات وشكل الطريق وما به من سيارات ومارة وحوانيت ، ويظهر وسطه عسكرى المرور الذى ينظم حركة المرور ، كما نلاحظ أسلاك « الترولى باس » . ونختم الشرح بأن نطلب من التلميذات التعبير عن صورة الشارع بالورق الملون مراعين فى ذلك حسن توزيع المساحات اللونية .

التعليق على النتيجة : أعطى هذا الموضوع على ورقة كبيرة واستغرق ٦ حصص أى حوالى ٤ ساعات والملاحظ فى النتيجة استغلال الأراضى بشكل أوسع وتنظيم مساحات المبانى ببعض التفاصيل – ولوحظ أن عسكرى المرور كان من العناصر الملفتة للنظر وكذلك إشارات المرور وشكل الترولى باس .

وبعض العناصر لم توضع بشكل متناسب بعضها مع بعض ، ولكن وضعت بحيث تخفى بعضها البعض الآخر .

وقد حاولت بعض التلميذات إبراز النوافذ والشبابيك وذلك بقطع مربعات من الورق ووضعها بشكل متماثل فى وجهات المنازل وفى العربات وذلك لتمثيل النوافذ ، ونظرًا لكبر مساحة الورقة لم ينته كثير من التلميذات منها كلية فى الزمن المحدد ، شكل (٢٠) .

تقويم الخطة : الورق الملون من الموضوعات المحببة لصغار الأطفال فهو

يدربهن على قطع المساحات اللونية ومحاولة تجريبها بعضها بجوار بعض قبل لصقها ، ويساعد على تمكين التلميذات والتلاميذ من إدراك معنى التكوين بطريقة تجريبية عملية وقد ساعدت الدروس الأربعة المتقدمة فى تمكين التلميذات من السيطرة على التكوين وإدراك العلاقات اللونية البراقة وإبراز كثير من التفاصيل التى تميز الأشكال من أرضياتها وقد استغرق كل موضوع وقتا كبيرا فى تنفيذه لأن طبيعة الورق الملون تتطلب زمنا أطول من الدروس العادية ، ويمكن أن يتحسن إنتاج هذا الورق إذا ما أعيد تجريبه لو عولجت مشكلة اللصق لتتمكن التلميذات من تثبيت إنتاجهن .

ويفضل أن تعطى كل تلميذة ورقة عادية بدلا من الورق السميك لكى تساعدها على حسن اللصق وعدم تقوس الورق – وتزداد الخطة تعقيدا بإدخال أنواع من الورق والقصاصات المختلفة الأنواع والأشكال ، والانتقال بالتلميذات تدريجيًّا إلى الموضوعات التجريدية . وشكل (٢١) يوضح التلميذات أثناء العمل .

الفصل السادس

الرسم عند أطفال بعض الشعوب العربية من سن ما قبل المدرسة حتى سن ١٢

ضرورة التوجيه : يظن بعض المدرسين أن رسوم الأطفال تصل إلى ذروتها بدون توجيه ، كما يظن آخرون أن كل ما يرسمه الطفل يعتبر فنا مهما كان مستواه ، وهذان الرأيان لا يمثلان الحقيقة . فالأطفال كبشر لهم أمكاناتهم البشرية التى يمكن أن تقترب إلى نوع من التكامل إذا استوعبت التوجيه الملائم ، كما يمكن أن تحبط كل الملابسات امكان التوصل إلى ما يقرب إلى هذا التكامل فتظهر الرسوم وهى تعكس خصائص متخلفة فى النمو ، نتيجة نقص التوجيه المتخصص . ولذلك فليس كل ما يرسمه الطفل فنًّا ، وهو فن فقط حينما تحكم العلاقات التشكيلية ، علاقات الشكل بالأرضية ، والعناصر بالشكل العام أو التكوين .

إن الذين يدرّسون الرسم لصغار الأطفال على دراية تامة بإمكانات أطفالهم ، ويعلمون أن نتائج درس واحد تتفاوت من طفل إلى آخر ، فأربعون طفلا ينتجون درسًا واحدًا نتوقع أن يكون من بينهم اثنان على الأقل فى مرتبة الامتياز ، كما يتجمع غالبية فى المنحنى المتوسط ، وقلة تحت هذا المستوى ، ويسمى هذا عادة بالمنحنى العادى للتوزيع . على أن النسبة التى تقع فى المتوسط يمكن أن تتحرك يمينا أو يسارًا حسب ما تناله من توجيه

وإرشاد . فايجابيات التعلم يمكن أن تنقل مستوى الطفل نحو اليمين ، أما السلبيات فتنخفض به ناحية اليسار .

نتائج بدون توجيه : وقد طلب الكاتب من مجموعة من المدرسات القطريات يواصلن الدراسة مساء بجامعة قطر أن يحضرن معهن عينات من رسوم أطفالهن للدراسة والتحليل – وكان من الواضح فى تلك العينات أن غالبية الإنتاج يجعل الأطفال يتجهن ناحية اليسار ، حيث أن المدرسات لا يعلمن إلا القليل عن تدريس الفن للصغار ، بل وغالبيتهن لا يعلمن شيئا ، ولذلك فإن تلاميذهن لا ينلن حظهن من التوجيه الواعى المباشر ، ولذلك تنحدر رسومهم ناحية اليسار ، حيث أن العادات المصاحبة للرسم من النوع الاستهتارى ، فاللازمات الآلية تغمر الرسوم ، وكثيرا ما يجمع الرسم بين الشخبطة والرمزية فى وقت واحد ، أى يمثل مرحلة أقل فى العمر من المستوى المتوقع من السن . وقل أن نجد فى تلك الرسوم التى أحضرتها المدرسات ، ما يشير إلى دراية بالتكوين الجيد ، والعناية برسم العناصر ، وحساب الشكل والأرضية فى علاقات يكمل أحدهما الآخر . وبتحليل بعض الرسوم يشاهد على سبيل المثال أن رسم شخص واحد لم يستغرق من الطفل إلا ثوان ، بينما لو دقق فيه لأخذ منه بضعة دقائق ، فى الحالة الأولى كان رسمًا استهتاريا غير مركز ، أما فى الثانية فقبع الطفل عليه فى ترو وتأن يحسب حركة الخط التى يرسمها لتمثل الشخص .. وهذا يعطينا المثل بأن الرسم المتأنى الذى يدقق التلميذ فى تفاصيله ، ويحسب كل عنصر فيه ، والفراغ الذى يتركه حوله ، يخرج فى صيغة أكثر جمالا وحيوية ، من النوع الاستهتارى المتعجل الذى ينتجه الطفل بلا رويه أو حساب .

ماهية الرسم : ويأخذنا هذا الحديث للتعريف بالرسم عند الأطفال ،

فما المقصود « بالرسم » ؟ .

إن مصطلح « رسم » متوافر فى مناهج التربية الفنية منذ أكثر من نصف قرن . ومن الطبيعى أن هذا المفهوم أخذ فى التغير والتعدل تبعا لتغير المفاهيم التربوية ، وتبعا لفهم مضمون الرسم ، كتحول من المدرسة الأكاديمية فى الفن إلى المدرسة الحديثة بمعناها الإبداعى ، فالرسم فى الحالة الأولى ارتبط بتعلم قواعد المنظور والظل والنور ومحاكاة النسب ، إما باستخدام خط الشاغول ، أو القلم الرصاص كعامل مساعد للرؤية لإحكام النقل .

لكن هذا المضمون الخاص بالرسم تغير حينما تكشف العلماء ما يسمى الآن بفن الطفل ، وأصبح الآباء والمربون يتعرفون فيما بينهم على أن للطفل امكانات تعبيرية : بالقلم ، أو المداد ، يرسم فيها بخياله القصص ، والحوادث ، والنوادر التاريخية ، ومناظر البيئة ، ولكن بخيال الطفولة ، الذى لا يتقيد بالنسب ، ولا الأبعاد ، ولا بالطرق التقليدية المفهومة عن الرسم .

ولذلك فرسوم الأطفال فى المرحلة الإبتدائية وما قبلها رسوم رمزية ، لها دلالات نفسية ، واجتماعية ، ووجدانية ، ويمكن تفسيرها فى الإطار الذى انتجت فيه ، على أسس علمية واضحة .

كيفية التوجيه : القضية هنا كيف يوجه المدرس تلاميذه فى هذا الرسم ؟ نحن نتحدث هنا عن الرسم لا التصوير ، إذ أن هناك فوارق بين النوعين من التعبيرات ، فالرسم هو التخطيطات التى تحدد الخطوط الخارجية لبعض الأشكال فى فراغ الصفحة ، دون الاعتماد على حشو الفراغ من الداخل ، والخط اصلا نقطة متحركة تحصر فى حركتها شكلا ، قد يكون إنسانا ، أو حيوانا ، أو منزلا ، أو شجرة ، فرحلة الخط وهى تحصر شكلا إنما تحدد

معنى من خلال هذا الشكل ، وحينما تمتلئ الصفحة بالأشكال تصبح المعانى عديدة ، لتعبر عن موضوع معين .

النسب : والطفل الذى لم يساء توجيهه فى مضمار الفن ، يرسم عادة دون توخ للنسب ، فهو يطيل العناصر أويقصرها ، يبالغ فى أحجامها أو يصغرها ، يضيف إليها أو يحذف منها ، كل ذلك لكى يعبر . فالرسم إذا تعبير وجدانى ملئ بالأحاسيس والانفعالات ، يعكس صورة لوجدان الطفل ، وعقليته ، فى لحظة معينة .

والطفل حينما يرسم يستخدم بعض الأساليب التى استخدمها اجداده قبل الفن الإغريقى ، وفن عصر النهضة فى إيطاليا – فهو يستخدم الأساليب التى استخدمها الفنان المصرى القديم ، والمكسيكى القديم ، والآشورى ، يسطح ، ويرسم الجموع على خط أرض ، ويغير فى النسب بالمنطق الرمزى الذى يجعل للتعبير بالرسم دلالات معينة . ولذلك فإن توجيهه فى الرسم لا يستند إلى تحويل رسومه الرمزية إلى رسوم بصرية ، وإنما إلى احكام العلاقات الجمالية بين الرمز والرمز ، وبينهما وبين الفراغ المتروك حولها ، بحيث يطرد الرسم فى نموه للبحث عن علاقات بين الأشكال وأرضياتها علاقات بين الموجب والسالب منها .

التوجيه نوعان : وهناك نوعان من التوجيه لرسوم الأطفال فى المرحلة الابتدائية : نوع يمكن أن يطلق عليه « التوجيه المباشر » ، وهو الذى يتم من خلال العمليات الواعية التى يحسب حسابها المدرس قبل الخوض فى دروسه ، منها : الخامات ، الأوراق ، أدوات الرسم ، الموضوع ، التراث ، والعدوى الناتجة من الإيحاءات بمقارنة أعمال التلاميذ بعضها ببعض ، وأصدار احكام جمالية مربوطة بأسس واعية من النقد الفنى . أما التوجيه غير المباشر فيتم من

خلال المناخ العام الذى ييسره المعلم كبيئة تعليمية مستمرة ، يتفاعل معها التلاميذ ويكتسبون من خلالها كثيرًا من المهارات ، والعادات الفنية الصحية ، ووليدة هذا التفاعل ، مجرد عرض رسم التلميذ على الجدران ، أو فى لوحة خاصة ، أو فى مجلة المدرسة ، كفيل بأن يثير الإنفعالات حوله ، والغيرة الفنية ، التى بمقتضاها يتنافس الأطفال فى إيجاد ما هو أفضل ، ويتم ذلك لا شعوريًا ، وهو يتضمن معرفة ضمنية ببعض الأسباب التى من أجلها تم اختيار هذا الرسم أو ذاك للعرض . ومن أجل هذا نرى أن المعلم الواعى يستخدم كل الوسائل : مباشرة وغير مباشرة ، واعية وغير واعية ، مقصودة وغير مقصودة ، بفرض التأثير فى النهاية على استجابات التلاميذ بالرسم من خلال عادات ابداعية بنائية يكرسون فيها كل طاقاتهم للوصول إلى الجيد والممتاز .

وليس هناك من سبب يدعونا للاعتقاد بأن هناك أطفال قابلون للتعلم ، واكتساب الخبرة ، وآخرون ليس لديهم هذه القابلية . صحيح أن الأطفال يختلفون فى استعداداتهم ، لكنها اختلافات فى الدرجة لا فى النوع ، ولذلك من الأحرى أن يتقدم كل تلميذ بالنسبة لمستواه السابق ، وبالزمن الذى يتفق مع استعداده تقدمًا قد يكون أبطأ أو أسرع من التقدم الذى يحرزه زميله ، لكن فى كل حالة يمكن أن يكون هناك تقدم إيجابى ، طالما وجد التوجيه الفنى الواعى على يد المدرس المعد مهنيا لهذه المهمة . وعملية التربية تفاؤلية أى أنها مؤسسة على الاعتقاد بأن كل جهد يبذل فى سبيل تعديل سلوك المتعلم لابد أن يأتى بنتيجة مهما ضئول قدرها ، وتعديل السلوك مفروض أن يتجه نحو الأفضل الذى يقره الاخصائيون من الناحية الفنية والتعليمية — فهناك فارق لا محالة بين تلميذ يضع خطا على الورق بدون عناية وباستهتار ، فيخرج الخط

كيفما اتفق ، وبين آخر يكون قد فكر فيه وأحسه ، وأقبل على رسمه ، فكلا الفكر والإحساس يجعلان الخط شيئا له معنى مختلف ، ودلالة مغايرة . وإذا استمر التشكيل بالبحث عن علاقات خطية جميلة ، فإن التلميذ الذى يخوض هذا التشكيل بروية وحس لا ريب يصل إلى نتائج تستحوز على انتباه المتفرجين ، بما تحمله من مهارات ، وبخاصة حينما تقارن بالنتيجة الأخرى ذات العلاقات الخطية وليدة النزعة الاستهتارية واللامبالاة .

ولذلك فإن تجربة المؤلف على مدى طويل مع صغار الأطفال أنهم يرسمون بعناية ، وبرموز أشبه بالرموز الهيروغليفية ، إذا وجهوا من أول لحظة ليرسموا بأداة كالقلم الفلوماستر أو المداد الأسود على ورق أبيض مصقول ، فينقلون مشاعرهم من خلال الخطوط التى يتركونها على الورق بطريق مباشر ، لا تردد فيه .

الإثارة : والقضية التى يمكن أن تثار هنا أن اتقان استخدام الأداة وهى القلم الفلوماستر لا يعنى بالضرورة الحصول على نتائج معبرة ، إذ أن أمر هذا التعبير يخضع لعوامل معقدة ، ومتلاحمة ولا ينفصل بعضها عن البعض الآخر ، ومن بين هذه العوامل « الإثارة » فإذا استثير التلميذ فنيا عكس ذلك فى رسومه ، وكيف تأتى هذه الإثارة ؟ هل تحدث تلقائيًا ، هل يتكشفها التلميذ بنفسه ؟ أم أن المدرس هو الذى يخلق المناخ المواتى ، والبيئة الفنية الصالحة التى من خلالها تتم هذه الإثارة ؟ .

هناك فارق مثلا ، بين أن يرى التلاميذ السمك الملون يتحرك أمام أعينهم فى وعاء ، ويتجمع حول الغذاء ويحدث حركات فى غدوه ورواحه فى جماعات ، وبين أن يتصوره تلميذ من خياله بدون رؤية سابقة ، طبيعى أن الإثارة الأولى تؤدى إلى تعبير أعمق ، ليس بالضرورى مطابقا للواقع ،

وإنما يكون الرسم عادة محملا بالتجربة . والرؤية والإثارة لاتتمان بمجرد وجود السمك الملون أمام التلاميذ ، فهناك فرق بين توافر الرؤية ، ومجرد التعرف ، فالرؤية الفنية تتضمن عملية تأمل واعية ، وفحص للجسم المراد رسمه تظهر فيه خاصية الكيان الكلى ، وايقاع التفاصيل ، أى مجمل الملامح المعبرة . وهذا يراه التلميذ حينما يدعوه المعلم لرؤيته ، ويؤكد على وجوده ، والمدرس يفعل ذلك باعتباره فنانا حساسًا ناقدا ، وهنا تظهر أهميته فى إيجاد المناخ الملائم الذى يبعث التعبير المبتكر إلى الوجود .

فاعلية المدرس : وهنا تبدو فاعلية المدرس صاحب المهنة بمجرد تواجده فى غرفة الرسم ، يعطى اشعاعات على كل ما حوله ، على مصادر الرؤية وعلى الاتجاهات المصاحبة لرؤيتها ، والإفادة منها فى أعمال إبداعية . فبقدوته يدرك التلاميذ أنهم أمام قيادة موجهة فى كل ما تفعل أو ما تقول : فى الفكرة الجمالية ، وفى التقنية التنفيذية ، حتى عادات صغار الأطفال ، حينما يعلقون بعضهم على نتائج البعض ، نجد أن ذلك لا يتم مصادفة ، وإنما بتوجيه من معلم الفن الذى يحاول أن يخلق العقلية الناقدة فى تلاميذه .

والحقيقة إن رسم الطفل فى السن الصغير، يعتبر محورًا لخبرات كثيرة ، والرسم أصلا أداة حضارية ، فيها يقول الطفل أشياء كثيرة عن حياته ، وأسرته ، ووطنه ، يصف البيئة وما يحدث فيها بعين متأملة فاحصة ، تعبر عن كثير من الحقائق بلغة الفن .

والذى فعله قدماء المصريين حينما خططوا فى المقابر ، كانوا يحكون بالرسم قصة دفن موتاهم ، والرحلة التى يأخذها جثمان الميت حتى يستقر فى التابوت ، وتحكى الرسوم مواصفات عن الخدم والحشم ، وعن القرابين ، وعن صورة الحساب فى الآخرة ، مما يبين بوضوح أن الرسم انعكاس

للعقيدة ، وللعادات الشائعة ، ومن خلاله ظهرت أنواع الملابس والسلع المستخدمة ، وعلاقات الناس بعضهم ببعض ، ونوع الحيوانات التى عاشت فى رفقة الإنسان فى هذه الفترات ، وصلة الإنسان واحترامه لها .

الرسم قصة : فالرسم إذن ليس مجرد خطوط تجريدية على الورق ، وبخاصة بالنسبة للطفل الصغير ، الذى ليس لديه عقلية البالغ فحسب ، فالرسم قصة ، (حدوته) ، من خلاله يمكن أن نقرأ سيلا من المعرفة لتفاعل الطفل مع الحياة . انظر مثلا الشكل رقم (٢٢) وهو لطفل فى الحادية عشر من مكة المكرمة يعبر فيه عن رمى الجمرات ، لقد استخدم الطفل الدائرة ، وهى قاموسه الرئيسى من الناحية التشكيلية ، وكررها لتمثل الوجه ، وبعثرها فى أرجاء الصفحة لتعبر عن تزاحم الحجاج دون أن يشغل باله بجسم الإنسان أو بقية أطرافه ، ووضع نصب الجمرات الثلاث فى توسط مع الصفحة ، وبقية الأسوار والإضاءة فى الخلف . ما الذى يقوله الرسم بلغة الفن التشكيلى ؟ إنه ببساطة يعبر عن الزحام حيث لا تبدو من أعلى سوى الرءوس ، لكن هذا الزحام منعكس بطريقة إيقاعية ، قوامها الدوائر المتعددة للرءوس ، والدوائر الثلاث الأكبر للأحواض التى تتجمع فيها الجمرات . والموضوع نفسه له أهمية دينية خاصة ، كجانب من مشاعر الحج إلى بيت الله ، وتلميذ مكة المكرمة يشاهد هذا السيل من البشر كل عام ، وهو يسد الطرقات ، وينفعل به ، ولذلك حينما أثير الموضوع ، كان فيض التعبير جاهزا لدى التلميذ لأنه مغمور به ، يعيشه كل عام ، يهتم به أهله ويعدون له العدة ، ويتحدثون عنه فى مسمع منه كل يوم ، ولذلك فالإثارة جاءت موقظة من خلال البيئة لتفسر هذا التنظيم الجمالى ومنبعه . ويلاحظ فى الرسم قدرة التلميذ الصغير على تصنيف الفراغ ، فنصب الشياطين فى الوسط تحوطها

فراغات دائرية ، وهى التى ترمى فيها الجمرات ، والبياض الذى ترك فيها على مساحة أضعاف مساحة كل رأس على حدة ، أحدث نقلة من الأرضية المليئة بالرءوس الدائرية ، إلى الفراغ الأبيض المتسع والمكرر ثلاث مرات ، ولذلك فإن الانتقال من الإيقاع التفصيلى إلى الإيقاع الأكبر ، ومن نفس النوع الدائرى ، أعطى راحة جمـالية . أما خلفية الصورة وهى أيضا قوسية ، فأحدثت غلقا للصورة جعلتها تبدو ولها ثلاثة أبعاد ، أى فراغ متسع له عمقه ، وذلك مما تضمن جمالا آخر . وقمة نصب الشياطين الثلاث دائرية أيضا ، ولذلك جاءت منسجمة مع النسق الدائرى العام ، وتصنيف الحجارة بالخطوط المتقاطعة انما يردد بطريقة ما الحجارة الخلفية ، وعلى ذلك فيحكم الصورة نظامان : إيقاعات دائرية ، وخطوط هندسية متقاطعة ، أو رأسية على أفقية .

الرسم كالكتابة : لقد برز الرسم بالقلم الفلوماستر مباشرة ، وهذا ما يثبت ماذهبنا إليه من أن الرسم يشبه فى هذه المرحلة الخط الهيروغليفى الذى جرد فى رموز مستمدة أصلا من صور بصرية ، وما يفعله التلميذ هنا ما هو إلا تجريد رمزى من مصادر بصرية مطبقا المثل الشائع «كل لبيب بالإشارة يفهم » فقد استخدم الطفل لغة الإشارة ، فاحكم البناء ، بتكامل فريد .

وحينمـا ننتقل للرسم رقم (٢٣) وهو لتلميذ من مكة المكرمة عبر فيه عن « رمى الجمرات » والطفل عمره ١١ سنة ، وكل قاموسه مبنى على الدائرة والخط والنقطة . والتلميذ هنا لا يختلف فى منهجه كثيرا عن الطفل السابق فى شكل (٢٢) حيث أن كليهما اقتصر على الرءوس للتعبير عن زحمة الناس وكثرتهم ، غير أن الطفل فى شكل(٢٣) أضاف بعض أشكال الأشخاص فى أقصى اليسار ، كما جعل عمدان الإنارة تتخلل الحشود ، وأوجد التكوين على

شكل عام يشبه حركة التمساح ولم يتقيد فيه بمستطيل الورقة ، ولذلك فالمتفرج يأخذ إحساسًا من الرسم ، بأنه زحف بشرى متحرك إلى الأمام فى حشود تتكاثر فى أقصى اليمين ، وتنكمش قليلا نحو أقصى اليسار ، وأشكال لمبات الإنارة الحلزونية تردد السمات الدائرية السائدة فى الرسم ككل ، أى أن مجموع الرسم بنى على إيقاع دائرى متكرر ، جوهره رأس الإنسان .

وقد اتخذ الطفل فى شكل (٢٤) لقطة مختلفة : رسم رجم الشيطان الكبير فى الأمام ، وفى الفراغ الشيطانان الآخران ، وهو توزيع فريد ، وجرئ ، والسن ١١ سنة . ويلاحظ أيضا توزيع الأسود فى مجموعات على مساحات الأبيض الواسعة .

أما فى شكل (٢٥) فالرسم لطفل فى سن السادسة يعالج موضوع الجمرات وقد انتهى إلى شكل تجريدى عبارة عن مثلثات داخلها دوائر ومن الطريف أنها تعطى الإحساس بالتزاحم فى نظام متداخل ومترابط .

وفى الشكل (٢٦) رسم الطفل راعى الغنم وهو فى سن السادسة تقريبًا ، وقاموس الطفل هنا محدود بالدائرة ونقطتان داخلها وخطوط منفرجة منها تمثل : الأيدى ، أو الأرجل ، لا فارق جوهرى بين الحيوان والإنسان ، وتفريع الخطوط مثير حقا بتكراره فى كل إتجاه.أما شكل (٢٧) فتنظيم فوق خطوط افقية يتوسطه بطريقة متعامدة كيان الكعبة .

الفصل السابع

الرسم والتراث

التقليد : منذ سنوات كان هم الفنانين تقليد الأجسام المرئية ، وكانت معايير نجاحهم فى إيجاد صور مطابقة للأشياء المنقولة ، ومع ذلك كان هناك بحث تشكيلى من خلال تلك الصور البصرية ، التى كانت تنتهى عادة بمداخل تعبيرية ، لكن مع نمو الفن الحديث ، ظهرت رسوم ذات طابع مختلف يمكن أن يكون بعضها واقعيا ، وبعضها الآخر رمزيًا ، أو تجريديًا .

ومع اتساع نطاق المداخل للرسم فى القرن العشرين ، أصبح توجيه الرسم فى المرحلة الابتدائية خاضعًا لظروف أفضل ، عن طريق دراسة ألوان من التراث ، والاقتداء بها حسب مراحل النمو المختلفة ، ووفق القضايا المتنوعة التى يعالجها المدرس مع تلاميذه .

التوجيه بالتراث : وعملية التوجيه بالاستعانة بالتراث ليس معناها محاكاة هذا التراث ، والانتهاء بفقدان شخصيات التلاميذ أو اخضاعهم لعمليات تقليد مزيفة على حساب الإبداع ، والإبقاء على النمط الفردى لكل تلميذ . ويتم التوجيه بفاعلية التراث بخلق مناخ يتفاعل معه التلميذ ، مناخ مقوماته هى القيم الفنية فى الرسوم المتنوعة المستقاة من التراث الفنى عبر العصور ، فقد ترك الإنسان منذ فجر التاريخ حتى عصرنا الحاضر رسوما ، ويقصد بالرسوم التعبيرات الخطية التى تحدد عناصر التكوينات بخطوطها الخارجية ، دون حاجة إلى حشو أجسامها ، وهناك أمثلة كثيرة جديرة بالاعتبار فى الفن المصرى

القديم ، وفى الفن الزنجى ، وفن عصر النهضة ، والفنون الحديثة .

الفن الحديث : وقد لوحظ فى فجر الفن الحديث محاولات جادة بينت التطور من الرسوم البصرية الصرفة ، إلى الرسوم الرمزية ، وبعضها قاده بيكاسو بذكاء فى دراسته للثور ، ففى ١٢ محاولة بدأها فى ٥ ديسمبر سنة ١٩٤٥ وانتهى بالرسم الأخير فى ١٧ يناير سنة ١٩٤٦ يشاهد تطورًا واضحًا ، من الإهتمام بالجانب البصرى ، والتدرج به فى الأشكال اللاحقة حتى انتهى إلى العلاقة الخطية المبسطة ببلاغة ، والتى تحمل كل المضمون الذى أدركه فى الثور ، الاندفاع والقوة ، والوحشية ، وهى علاقة أساسها الأقواس — لكن كل تجربة فى الاثنى عشر محاولة لها قوتها ، وقيمتها ، وتبين نقطة اهتمام على الطريق نحو كشف الرمز الخطى النهائى المبسط شكل (٦٣) . ونجد فى شكل (٦٤) محاولة رمزية للفنان بول كلى ، سماها «المجموعة» (W). وبتأملها ندرك فيها أشخاصًا على شكل الكتابة ، أو قطع من الجبال المتداخلة ، والرسم هنا رمزى ، بل هو نوع من الاختراع الذى أبدعه بول كلى بخياله المليئ بالحيوية ، والإفاضة . والمجموعة التى عبر عنها كلى رمزيًا : تسير فى خط مائل إلى الداخل ويحدث لها عملية تحول لتشبه فى النهاية شكل القوقع الرومانى . أما الأشكال التى تبرز عن مستوى الخط المائل ، فهى أشكال رمزية لكل منها تفسيره ، الذى يحتمل تأوليات مختلفة من بينها أن الشكل المرتفع الأول بناحية اليسار ، أشبه بشكل أمرأه ، فاردة ذراعيها ومستديرة الشعر ، بينما الشكل الذى يتجه بعد ذلك إلى الأسفل ، فهو بمثابة تزاحم لأكثر من شخص ، إذ يوحى بأشخاص مترابطين ، يبتعدون قليلا عن الخط المائل الذى يسير فيه الركب ، والشكل الثالث أشبه بعصًا مائلة تحمل راية . والإحساس بالاختراع هو جوهر هذا الرسم ، الذى يمتلىء بالتأملات فى أشكال مسترسلة ، كل منها

مركب من خطين ، ويحس الرائى من خلال تنظيمات الخطوط ، بالحركة ، والإيقاع المسترسل .

الطبيعة : وهذا الرسم يشجع المدرس الواعى حين ينظر لرسم طفل أنه لا حاجة به إلى أن يضاهيه بالطبيعة الظاهرة ، وإنما ينظر إليه كلغة رمزية تشكيلية ، قوامها فى طياتها ، وفى مضمونها ، كأشكال لها معانيها الخاصة . وجادت به الطفلة فى شكل (٢٩) فى موضوع « أنا وامى » ليبين التركيب الرمزى لرسمها الخطى الذى يمتلئ بالإيقاع والتنظيم الهندسى ، والربط بين الكتابة والتصفيف الرمزى للشعر ، وتفاصيل الوجهين . وقد نجحت هذه الفتاة الصغيرة فى وضع هذا الرسم بالقلم الرصاص فى فراغ الصفحة ٢٤ × ١٦ سم دون تردد ، فقسمت الفراغ تقسيمات لا شعورية جيدة فى تناسبها بعضها مع بعض .

أما فى شكل (٣٩) وهو لطفلة فلسطينية فى مدرسة ابتدائية بالدوحة وسنها ١٠ سنوات ، قامت فيه بالتعبير الرمزى عن سوق السمك وهو سُوق تشتهر به الدوحة ، فوضعت أحواض السمك على شكل مستطيلات رصصتها مجموعتين ، إحداهما علوية وتتكون مع سبع مستطيلات ، ووضعت السمك فيها بشكل متكرر من اليمين إلى اليسار ، فى صفوف متراصة . وقد تميز هذا الإتجاه فى المستطيلين العلويين أقصى اليسار حيث أن اتجاه السمك من أعلى إلى أسفل .

أما المجموعة الثانية السفلية فيتجه فيها السمك من اليمين إلى اليسار فى أربعة منها ، ومن أعلى إلى أسفل فى المستطيلين السفليين أقصى اليسار . وبين المجموعتين ظهر ثلاث أشخاص هم كل ما فى السوق ، وفى حركة واحدة تقريبًا متكررة .

والرسم محاولة رمزية ، وهى بالنسبة لسن ١٠ لا تعتبر شيئا غير عادى ، فكان من الممكن أن تتقن أشكال بعض المستطيلات وتظهر فى دقة أكبر ، كالدقة التى عالج بها بول كلى رسمه الموضح فى شكل (٦٤) حيث تظهر الفروق بين رسم الطفل فى شكل (٣٩) وهذا الرسم المذكور ، فى أن بول كلى – رغم عدم تقيده – بالمسرح الواقعى – إلا أنه تقيد بالإيقاع ، وبحساب الشكل والفراغ ، وبتنوع العناصر ، وهى فى حركات متنوعة متتابعة ، أما بالنسبة للطفل فى شكل (٣٩) فالتكرار على وتيرة واحدة ، وعلى ذلك فالإيقاع الناتج من النوع الذى يحدث الملل لأنه أقرب إلى الآلية ، وتظهر هنا فائدة الاستعانة بالتراث ، فبدون رمزية رسم بول كلى ، كان من الصعب إدراك التنوع ، والاطراد فى الإيقاع ، ولذلك يستفيد كل من المدرس والتلميذ معا بهذه المقارنة ، وغيرها ، كمحاولة مستمرة نحو التحسين .

وبالمقارنة يظهر شكل (٢٧) بإيقاع أفضل ، فقد وضع الطفل الكعبة وسط المربع ، فاحتلت فراغاً جميلا ، ولم يخرجها بشكل هندسى ، فالخطوط الرأسية التى أعوجت قليلا أضفت شيئا على حيوية الشكل ، كما أن الخطوط المرسومة وسطها من أسفل وهى تبدو محاولة من الطفل لرفع القماش (كسوة الكعبة المشرفة) ، فساعد ذلك فى تقسيم فراغ الكعبة إلى ثلاث أشكال متنوعة بخلاف السقف . وفى الصفين الأمامى والمتوسط ، نجد طابورين من الطائفين وهم جميعا بدون أذرع ، وأحجامهم متنوعة ، ووجوههم دائرية ، تنظر إلينا ، أما خطا الأرض ، السفلى والعلوى ، فهما فى انفراج ، وليس خطين هندسيين ، وأكد الخطين ، واعطاهما جمالا ، خط الكعبة الأسفل ، وأكمل الطفل الرسم بالأرضية الخلفية التى تظهر فيها المآذن .

الرسم إبداع : والحقيقة إن روح هذا الرسم ، أقرب إلى ما حققه بول كلى فى الروح من رسم الطفل الموضح فى شكل (٣٩) ، وسمة الابداع والاختراع هى من معالم هذا الرسم فى شكل (٦٤) . والرسم يحمل شيئا إنسانيا عضويا تحقق نتيجة انكباب الطفل بجسمه فوق الرسم محاولا إنجازه .

وفكرة الإختراع ، والتأمل ، والانتشار ، محققة فى رسم لبول كلى فالشجرة الكثيفة أصبحت فكرة ، أكثر منها شيئًا بصريًا ، وأشكال الأوراق المميزة هى التى حدت ببول كلى أن يلعب بخطوط بارزة موجبه أى ممتده إلى الأمام وأخرى سالبة ممتدة إلى الخلف ، والرسم غير نظامى ، لكنه يحمل الأطراد والتواصل ويجمع الخطوط تكوين مريح من الناحية التركيبية . وهذا الرسم درس حى فى استخدام الريشة والمداد الأسود ، أو قلم الفلوماستر الأسود على ورق أبيض ، فحرية استخدام الخطوط ، ورفع قوامها إنما يؤدى إلى ابداع مميز .

وينقلنا بول كلى فى محاولاته إلى رسم من نوع آخر « لعب فوق الماء » فمن خلال خطوط متراصة ، ومتنوعة أفقيًا ، اخترع كلى هذا النظام الذى له شخصية ، ونقط اهتمام باشكال دائرية تتوسط الرسم ، وخطوط الماء هذه أشبه بسمارة الخشب ، وقد عنى بالمسافات بين كل خط عرضى والذى يليه ، فشكل بذلك إيقاعات متنوعة متواصلة ، وهو درس واضح يفيد أى تنظيم نريد أن يعى به الطفل وبخاصة كلما زاد سنه ، وبدأت رمزية الطفولة الحية فى الرسم تنضب

ورسمت طفلة سنها عشر سنوات موضوعًا تعبر فيه عن طوابير الجمعية التعاونية فى مصر ، والرسم يميل إلى الناحية التعبيرية ، وهو مؤدى باللون البنى مباشرة ، وقد قسمت الطفلة : صفحة الورق عدة أقسام ووضعت قصة

داخل كل قسم ، فالمستطيل الموضح إلى اليمين منظر داخل الجمعية حيث يظهر الميزان ، والوزان ، ورفوف البضائع ، وأكياس البضائع الموضوعة على أرض فى شبه خط أرض أفقى وهمى . وفى أقصى اليسار العلوى مستطيل آخر به دواجن وتحته قصاب ، يقطع اللحم ومدلى من السقف اجزاء العجول المعلقة ، وفى الفراغ ظهر طابوران من الأهالى ، غالبيتهم من النساء ، وبعضهن يحملن حقائب فى يده ، وكالعادة فى مثل هذه السن نجد أن الأشخاص يواجهون المتفرج على الصورة ، بوجوه دائريه ، رغم أن اتجاه الصف يسير نحو مبنى الجمعية فى اليمين . واللون البنى الذى سار ووضع بلمسات سريعة ليبين مقدرة الطفلة التعبيرية فى هذه السن ، وحتى اسم الصورة « الجمعية » وضعته الطفلة فى النصف العلوى ، أى فى مكان متكامل مع الرسم .

الفروق بين رسوم الأطفال : وستظهر الفوارق بين رسوم الأطفال كلما تقدمنا معهم فى السن ، أو رأينا عينات من رسومهم فى سن أكثر تبكيرًا ، وستظهر للرسم أنماط تعبيرية : حسب الووح الغالبة على الرسم ، وطريقة تنظيم العلاقات التشكيلية ، وخاصة مع وصول الطفل إلى مرحلة المراهقة ، ويمكن التعرف بيسر على مجموعة الأنماط : الزخرفى كما فى شكل (٤٠) والبنائى كما فى شكل (٤٤) والتعبيرى كما فى شكلى (٤٢) ، (٤٣) وهذه الأنماط متداخلة ، ولا يسهل فصل بعضها عن البعض الآخر ، فالمسألة نقطة التأكيد التى يتجه إليها الرسم فى بنائه وتعبيره . فالشكل رقم (٤٠) الذى وصف نمطه بأنه زخرفى ، يتضح فى كثرة تفاصيله ، وملامسه ، وهى تتضمن وحدات زخرفية : كالنقط ، والخطوط المتقاطعة ، وبعض أوراق النباتات ، والزهور ، التى تكسو الملابس ، والستائر ، والطرح ، والأوانى ، حتى خلفية

الصورة التى تظهر فيها المعينات المحرفه لم تخل من التفاصيل الزخرفية .

والشكل (٤٠) اتجه إلى البنائية أكثر رغم جوه الزخرفى ، وذلك لاهتمام الطالبه بتركيب العناصر معماريا فى صفحة الورق ، فالأشخاص متعامدة على أرضية مسطحة ، والأشخاص يقفون على أرضية مقسمة هندسيًا ، حتى شكل الطبالة يظهر بطريقة مركبة ، انظر مثلا إلى الطبلة ، وياقة الجلباب ، والغُطرة ، والخلفية هناك احساس هندسى تقريبًا يغمر التركيبات .

والشكل (٤١) رغم أن به بعض التفصيلات الزخرفية لكن فى مجموعه يتجه نحو النمط التعبيرى ، أو الوصفى ، فالعروس والعريس يتوسطان الصورة بزيهما التقليدى ، وحولها أنواع من الطبالات ، والراقصات ، وتظهر الزينة فى أعلى الصورة ، ووصف للأرض بظلال قليلة . والصورة تجمع بين الأوضاع التى رسمت من الأمام وبعضها الذى رسم من الجانب الأيمن ، أو الأيسر ، والبعض من الخلف ، وهناك مستويات قريبة وبعيدة ، مما يبين إحساس الطالبة بمسرح الحدث التعبيرى .

وهناك رسم تعبيرى يتميز بقوة البطش فى الأسماك ، والمراكب ، والسحب ، وتوزيع السواد والبياض ، وأشكال الشبك المتقاطع . وتظهر الناحيتان الزخرفية والتركيبة ضمنا ، لكن القوة التعبيرية كما يبدو هى السائدة وتشكل هذا النمط .

وإذا عدنا إلى التراث نجد أن الأنماط الثلاثة المذكورة محققة فى أعمال بعض الفنانين الحديثين ، وتعطى لنا صورة واضحة عن مفهوم كل نمط حينما يحاوله فنان متمكن ذو بصيرة ، ففى الشكل (٦٧) دراسة خطية للصوان قام بها الفنان هنرى ماتيس ، وهى تنتمى إلى النمط الزخرفى ، حيث سلاسة

الخطوط ، وانحناءاتها ، والمسافات بين كل منها والآخر ، وتبسيطها إلى أقل الخطوط الممكنة : فى الريش ، الصغير والكبير ، وكذلك فى القوس الشديد الذى رسمت به رأس الصوان ، والرسم إيقاعات دائرية وقوسيه وخطوط رأسيه ومائله فى جناحى البجعة . والخطوط بلا ظلال أو تهشيرات مما يؤكد بساطتها وصراحتها ، ونفس النزعة الزخرفية تظهر فى أربع رسوم قام بها هنرى ماتيس لوجهه شكل (٦٨) فالرسوم خطية معبرة ، ولكل منها سحنته المميزة ، وإطلاق النمط الزخرفى عليها لبساطتها رغم أنها يمكن أن تنطوى تحت النمط التعبيرى لما تحمله من معانى معبرة .

والشكلان (٥٨) ، (٦١) للفنان بابلو بيكاسو وهما لأوراق الشجر والفروع ، ويتجهان إلى الناحية الزخرفية للتسطيح الذى عالج به الرسم واهتمامه بالخطوط الخارجية (الكنتور) وتفاصيل كل ورقة من الداخل والرسمان يحملان قدرًا من الشاعرية ، والرقة ، وقدرة على التأليف وصياغة المفردات ، تقربنا من الفن الصينى أو اليابانى . والرسمان يعطيان التلاميذ دروسًا حية فى معالجة موضوعات مشابهة بالريشة مباشرة ، وبالعناية المناسبة ، التى تحقق هذه الرقة والشاعرية .

التراث سلاح ذو حدين : والإفادة من التراث فى تدريس الرسم وبخاصة لصغار التلاميذ مسألة شائكة ، إذ مع الأيدى غير العارفة ، قد ينقلب الوضع إلى محاكاة الأمثلة التى تقدم من التراث ، وتوقف عمليات التفكير والابداع . وفكرة الأمشق التى استخدمت فى تاريخ التربية الفنية ، كانت محاولة لاستيعاب الدروس من التقاليد ، وفى عصر النهضة كان يتتلمذ الصغار على الفنانين المشهورين فى مراسمهم ، وذلك بمحاكاة أعمالهم ، والانخراط فى تقنية الإنتاج تسهيلا على الأستاذ فى إنجاز أعماله الكبيرة . وفى هذه الفترة

كانت النهاية معروفة من قبل ، ولذلك لم يكن الإبداع أمرًا هاما كما هو حادث فى القرن العشرين . إذ أن اتجاه العصر فى معظمه يسعى إلى التسجيل وتأكيد الجوانب البصرية ، والحقائق الموضوعية ، ومهما صغر التلميذ وكبر الأستاذ كلاهما مشغول بهذا المنطق المسيطر على العصر نفسه ، وحينما باع ميكلا نجلو تمثالا رومانيا ، لم يكتشف من باعه له ، أنه من عمل ميكلا نجلو وليس قطعة أثرية ، وهذا دليل واضح على مدى الاهتمام بمحاكاة الفن الرومانى فى هذه الحقبة .

لكن بالنسبة للتلاميذ فى المرحلة الابتدائية ، فى القرن العشرين ، الأمر يختلف تماما . فالتراث وسيلة وليس غاية . وليس للتراث جدوى إذا لم يستوعب التلاميذ منه الدروس ، أى يتخذون منه معينا ، يستقون منه أسرار بعض الجوانب التى تخفى عليهم ، بمعنى آخر إن التراث بمعناه التعليمى ، هو تجارب من سبقونا وهى تستطيع أن تصقل تجاربنا ، وتزيدها قوة ، وتجعلنا ننمو بطريقة أيسر من الخبط العشوائى .

المشكلة وحلها : ولتجنب الأضرار الناتجة عن محاكاة التراث بطريقة آلية ، لابد أن نلجأ إلى طريقة المشكلة وحلها Problem Solving حيث إن قضية التعبير بالنسبة لتلميذ صغير تمثل **مشكلة** : كيف يستخدم لغة الخط استخدامًا جيدًا فى بناء تعبيره ، فأول العمليات بالنسبة للمعلم هى فى استثارة الحوافز لدى التلاميذ ، والرغبة فى التعبير ، وإدراك أهمية الإتقان ، والبحث عن العلاقات الجيدة فى أثناء عملية التعبير ، وحين يحاول التلاميذ التنفيذ ستظهر كثير من الاتجاهات . وقد نحتاج إلى تصويب بعض هذه الاتجاهات ، التى قد تكون سلبية مثل : عدم الإتقان ، أو عدم الدقة فى استخدام أداة التعبير ، أو عدم التفكير فى الأشكال قبل رسمها ، وطغيان

الناحية الآلية التى تفقد صلتها بالحس والفكر ، عيوب فى العلاقات البنائية للعمل بحيث لا يظهر مترابطا ، وتقل فيه الإيقاعات الجيدة وجمال التكوين . وقد تكون بعض الاتجاهات إيجابية : كمحاولة استخدام اللغة الرمزية التشكيلية دون الاهتمام بمحاكاة الطبيعة ، أو إيجاد الوان من التفاصيل التى تعطى ملامس لكل جسم ، أو ابراز مسرح الحوادث كأشكال مرتبطة بأرضيات متماسكة ، وسواء كانت الاتجاهات سلبية أو إيجابية ، تبين نقط ضعف أو قوة ، فإن استخدام أمثلة مختارة من التراث ، مرتبطة بكل قضية ، لكفيل بأن يغير الاتجاه السلبى إلى إيجابى ، ويؤكد الاتجاه الإيجابى ويسمو به .

لكن لا يحدث هذا عادة إلا إذا فكر التلميذ أولا ، ثم أحس بحاجة إلى حلول أفضل مما اعتاد عليه ، وحاول ولم يجد طريقًا مناسبًا ، حينئذ يجمع المعلم أمثلة من المحاولات التى قام بها التلاميذ ، ويناقشهم فيها ، ويجعلهم يزدادون وعيا بالمحاسن والعيوب ، أى يحول الدرس إلى نقد فنى ، وتقويم للأعمال ، ويشرك تلاميذه فى إصدار الأحكام ، وبعد أن يطمئن إلى أن القضية أصبحت مثارة ، وتنال وعيا من التلاميذ ، يبدأ ينظم عرضا حيًّا لأمثلة مختارة من أعمال الفنانين الذين يضربون أمثلة إبداعية حية فى حل تلك المشكلات .

الإفادة من الفنانين : لابد أن تكون هناك أمثلة متعددة وليس مثلا واحدا ، لابد أن تكون هناك فرص لرؤية محاولات عدد من الفنانين فى حل مشكلة واحدة ، ويدركون التنوع أو الثراء ، والإمكانات التى مازالت ممكنة إذا حاولوها بأنفسهم ، وليس للفكر الخلاق من حدود ، والتراث ملئ بالأمثلة ، وقد تكون زيارة المتاحف ، والاطلاع على عدد من الشرائح

أو فتح بعض الكتب الفنية ، والاطلاع على رسوم الفنانين ، أو زيارة بعض الآثار التى تحقق هذا الجانب ، كل هذه الأشياء مداخل لتوسيع الرؤية ، ودائرة الإنتاج الإبداعى .

الأطفال يتعلمون من بعضهم : والأطفال يتعلمون من بعضهم البعض بصورة أسرع مما يتعلمون التزامًا بالكبار ، ويلتقطون الكثير بملاحظة أعمال غيرهم من الأطفال فى نفس السن . فلو أن الدرس نجح فى فصل من الفصول ، يمكن أن يأخذ المعلم منه عينات لعرضها على التلاميذ فى فصل آخر ، ويعلق عليها ، ويطلب منهم الاستجابة إليها بالنقد والتقويم ، فى كل هذه الأحوال سيطرد المسار بتأكيد الناحية الإبداعية . وزيادة الثراء فى التعبير ، واكتساب قدرات تقنيه تجعل الرسوم أكثر اتقانا ، وهكذا بين الحين والحين لابد أن تتحول العمليات التعليمية إلى مشكلات يتحسسها التلاميذ ، ويضعون الفروض لحلها ، ويطبقون هذه الفروض للوصول إلى الحلول الملائمة .

إن الهدف إذا تعويد التلاميذ التفكير من خلال الرسم ، تعويدهم الوعى بمشكلاتهم ، والتخطيط لحلها ، ولو لا شعوريًا ، وتنمية القدرة على الملاحظة لديهم التى تجعل من العمل أداة حية للتعلم ، وكسب الخبرة ، والتعبير الجمالى الحى ، الذى يمثل العمر الفنى للطفل .

بيكاسو على الطريق : ولقد ضرب لنا بيكاسو العديد من الأمثلة فى رسومه التى لم يشأ أن يجعلها تستقر على مظهر واحد طوال حياته ، فظهر منها ما هو واقعى الأشكال (٥٧) ، (٥٩) ، (٦٠) ، وما هو رمزى الشكلان (٦١) ، (٦٢) ، وما هو تركيبى أو بنائى الشكل (٥٩) وهى كلها محاولات تعطى المثل الحى للبحث التشكيلى فى إطار الرسم . ويمكن لمعلم

الرسم أن يكتسب منها الاتجاهات الإبداعية الحية ، ويجعل منها مثيرات يتحدى بها عقول التلاميذ الذين ينصرفون عن الإبداع ، ويلجئون للتقليد على أن تظهر فى المجالات المناسبة لنفس المشكلة . ولبيكاسو محاولات تعبيرية قوية كما هو الحال فى رسمه للديك حيث حرف فى شكله بطريقة واعية ، فجعله معبرًا عن الأذان بصيغة ملفته . تأمل انثناءه الرقبه ، والمنقار المفتوح عن آخره ، والعينين المتصلبتان فى الرأس ، وشكل العرف ، والذيل ، والساقين ، والقدمين ، كلها فى حالة متوترة ، تعبر عن تحفز الديك لإطلاق صيحته . وقد استخدم الفنان الظل لأن الأداه هى الفحم . فجاء الديك أكثر تجسيما من بعض الرسوم الخطية السابقة

وحينما أراد بيكاسو أن يجسم كان ذلك ميسورًا له كما فى الشكل رقم (٦٠) وبه محاولة لبناء الأعين ، والحاجبين ، والأنف ، والفم ، بالرصاص ويبدو ذلك بتأمل مدى التنوع فى الملامس والخطوط ، وفى البناء الكلى للصورة ، والتحريفات التى جعلت من الصورة رسمًا معبرًا .

ويمكن الإطلاع على الأشكال من (٣٨) حتى (٤٤) لتبين نماذج متنوعة ، جيدة من رسوم الأطفال القطريين . والأشكال المستخلصة الموضحة فى الصور من (٤٥) حتى (٥٦) لتبين الخصائص المميزة لرسوم الأطفال القطريين ، فكلها تمتلئ بالتفاصيل والأزياء الشعبية القطرية التى تعكس الحياة كما يراها الأطفال فى قطر .

أما الصورة فى شكل (٤٣) لفتاة قطرية تحفها الزينة حول رقبتها وفوق رأسها وصدرها ، والجلباب ملىء بزخارف نجمية ووردية متنوعة . وهذا الرسم يمكن أن ينتمى إلى النمط الساذاج .

وواضح فى الشكل (٤٤) الاهتمام بالعلاقات الخطية والصورة تنتمى

للنمط الهندسى المعمارى ، بينما الشكل (٤٠) يتجه إلى الناحية الزخرفية ويؤكدها ، ولذلك فإنه ينتمى للنمط الزخرفى . أنظر إلى كثرة التفاصيل فى الأرضية وفى ملابس السيدات وفى الزينات ، حتى ضفائر السيدات خطوطها مفصلة واضحة . إن الإجادة ترفع من مستوى الرسم وتوصله إلى درجة عالية من الجمال والإبداع والتعبير.

كما يمكن الاطلاع على نماذج من رسوم أطفال مكة المكرمة الموضحة فى الأشكال من (٢٢) حتى (٢٧) ومقارنتها بنماذج من رسوم أطفال القاهرة المبينة فى الأشكال من (٢٨) حتى (٣٧) وهذه وتلك برسوم أطفال الدوحة المصورة فى الأشكال من (٣٨) إلى (٤٤) وملحقاتها من (٤٥) إلى (٥٦) لادراك الفروق البيئية التى تنعكس فى رسوم أطفال كل قطر رغم اشتراك هؤلاء الأطفال جميعا فى أسس عالمية تميز رسوم الأطفال بعامة عند مقارنتها برسوم الكبار.

الفصل الثامن

تصريحات الفنانين حول رسومهم

مقدمة : إن المنهج الذى يسير عليه كبار الفنانين فى رسومهم يختلف عن بعض الرسوم التى تصمم تجاريا لإرضاء نزوات الأطفال كرسوم الميكى ماوس ، ورسوم الشرطان الكوميدية التى تصاحب المجلات الأمريكية الأسبوعية ، وتلك الرسوم فى رأى المؤلف تتعارض مع التعبيرات الخطية التى يبدعها الأطفال ، وبخاصة فى المرحلة الابتدائية ، أى من س ٦ إلى ١٢ وماقبلها ، وهناك رسوم أخرى تتعارض مع رسوم الأطفال : مثل الرسوم الكاريكاتيرية ، والرسوم الأكاديمية عمومًا .

أما رسوم الفنانين ، وبخاصة الحديثين منهم ، التى تعمل بوعى حضارى ، فيستفيد منها الأطفال كثيرا لأن هناك ثمة عامل مشترك بين تلك الرسوم ، ورسومهم ، ألا وهو العامل الإبداعى . ومن أجل هذا وجب أيضا دراسة أقوال بعض هؤلاء الفنانين عما يقصدونه بالرسم ، حتى يكون وعينا أكثر بنوع الرسوم المختارة من التراث . التى يصح أن تقدم لصغار التلاميذ وهناك رسوم تراثية : كرسوم الفنان البدائى ، والرسوم الزنجية ، ورسوم المصرى القديم ، ورسوم الأوانى فى الأركيك الإغريقى ، كلها رسوم صالحة لصغار الأطفال ، وخاصة إذا وجد التشابه بين القضايا التى عولجت فى الماضى ، ويعالجها الأطفال فى الحاضر . وفى هذه الحالة قد تكون جماليات تلك الفنون من النوع الذى يجب دراسته للوعى بالمسار الإبداعى الموجه فى

كل حالة دعنا الآن نبدأ بدراسة أقوال بعض الفنانين الحديثين ، ولنبدأ بآراء هنرى ماتيس فى الرسم .

هنرى ماتيس : (١٨٦٩ – ١٩٥٤) (فرنسى) يعتبر ماتيس من زعماء المدرسة الوحشية ، وهو من أوائل الفنانين الذين وضعوا تحريفات فى رسومهم ، وكانوا يستثيرون جدلا فى الأوساط الفنية – وكأى فنان فى بداية القرن العشرين كان يمر عفويا على الدراسة الأكاديمية فى مدرسة للفنون ، أو تحت إرشاد سيطرة فنان مثل جوستاف مورو ، الذى كان محافظا فى نزعته – ورسوم هنرى ماتيس تحت سيطرة النزعة الأكاديمية لم تكن لتستهوى الكتاب ، والنقاد . والمؤرخين ، لأن منها الكثير ، حيث يقل العامل الإبداعى ، وحين بدأ ماتيس يبحث عن ذاته ، وأخذ يثور ثورة مضادة لتلك النزعات المحافظة ، بدأت رسومه تجذب النظر ، خصوصًا تلك التى تأثرت بالفن الشرقى .

يقول ماتيس : « إن تربيتى علمتنى أن أكون على وعى بوسائل التعبير المختلفة . المتضمنة فى اللون والرسم لقد أوصلتنى دراستى الكلاسيكية على أية حال ، إلى دراسة الاساتذة القدامى ، وهضمهم بقدر الإمكان ، وبخاصة عند التفكير فى عناصر مثل الحجم ، الأرابسك ، قيم التباين والتوافق ، وربطت تأملاتى فى هذه الدراسات بأعمالى التى استوحيها من الطبيعة ، حتى جاء اليوم الذى كان لابد لى فيه أن أعلن نسيانى لكل الطرق التى اتبعها الاساتذة القدامى ، أو بعبارة أخرى ، أعلن عن فهمهم بطريقة ذاتية خاصة . اليست هذه هى القاعدة بالنسبة لكل الفنانين الذين نشأوا وتدربوا بطريقة كلاسيكية ؟ وبعد هذه المرحلة ، جاء دور مرحلة أخرى تعرفت من خلالها على تأثير فنون الشرق » .

« إن رسمى باستخدام الخط هو أنقي ترجمة مباشرة لانفعالى . وبساطة الوسيلة تسمح بذلك . وهذه الرسوم ، فى نفس الوقت ، تعتبر أكثر كمالا مما تبدو عليه بالنسبة لبعض الناس الذين يخلطون بينها وبين الكروكى . إن هذه الرسوم تحتوى نوعًا من الضوء ، يرى فى يوم معتم ، أو تتضمن ضوءًا غير مباشر ، بجانب قيمة وحساسية اللون ، فإن اختلافات الضوء والقيم التى ترتبط باللون ، هذه القيم متوافرة فى بعض الرسوم المنفذة فى ضوء كامل . وهذه الرسوم تنبع من حقيقة دراسات تعمل مسبقا بوسيلة أقل سلاسة من الخط الخالص ، مثل الفحم ، والتى تمكننى من تأمل النموذج ، والتعبير الإنسانى ، بمساعدة قيمة الضوء المحيط ، والجو ، وكل ما يمكن التعبير عنه بالرسم ، وحين أشعر فقط بتعب من الجهد ، الذى يستمر لجلسات متعددة ، يمكننى بعقل واضح ، وبدون تردد ، أن أطلق العنان لريشتى . وحينئذ أشعر بوضوح أن انفعالى عُبِّرعنه بكتابة تشكيلية . وحين يجسد خطى الانفعالى ضوء صفحتى البيضاء بدون هدم بياضها الثمين ، فإنى فى هذه الحالة لا أضيف أو أحذف أى شىء . فالصفحة كتبت ، لا مجال هناك للتصحيح . وحينما لا تصل إلى الحل المناسب ، فلا طريق أمامى إلا البدء من جديد ، كما لو كانت قدمى قدم بهلوان . إن الرسم يحتوى ، على وحدة تركيبية ، حسب امكاناتى فى التوحيد ، وحدة تشتمل على رؤى متعددة والتى يمكننى إلى حد ما أن اهضمها من خلال دراساتى الأولية » .

« إن الحلى أو الأرابسك لا تطغى على رسومى من النموذج ، لأن الحلى والأرابسك تشكل جزءا من عملية التنغيم . وبوضع كل شىء فى المكان المناسب ، فإن هذه العناصر توحى حينئذ بالصيغة أو بالقيمة التأكيدية الضرورية لتكوين الرسم وهنا يحضرنى قول كلمة قالها طبيب لى : حينما ينظر

إنسان إلى رسومك ، يقف مبهوتًا حين يرى أن لديك حصيلة ممتازة من التشريح . فبالنسبة إليه ، فإن رسومى التى أعبر فيها عن الحركة من خلال إيقاع منطقى للخطوط ، أوحت إليه باستعراض العضلات فى الحركة » .

« وكى يفيض الإنسان بالسمو والشخصية كان على أن أدرس بقصد واع قبل أن ارسم بالريشة ، إنى لا أحاول إطلاقا أن أفرض الشراسة على نفسى ؛ فعلى العكس من ذلك ، فإننى أشبه الراقص الذى يسير على الحبل ، والذى يبدأ يومه ببضع ساعات تدريب لأطرافه بحيث يخضع كل جزء من جسمه لإرادته ، وحينما يزاول نشاطه أمام الجمهور فإنه يود أن يعطى تعبيرًا لانفعالاته وذلك بتتابع حركات بطيئة أو سريعة من حركات الرقص ، أو بدوران رشيق » .

« أما بالنسبة للمنظور : فإن الخط فى رسومى النهائية يحوى حسا وميضا بالفراغ ، أما العناصر التى يتشكل منها فإنها تستقر على أبعاد مختلفة . وعلى ذلك فهى مرسومة فى منظور ، ولكنه إحساس بالمنظور ، فى منظور ايحائى » .

« لم يسبق لى قط أن اعتبرت الرسم مجرد تدريب على بعض المواصفات ولكن اعتبرته أساسًا وسيلة للتعبير عن مشاعرنا الذاتية ووصف حالات العقل ، أى وسيلة واعية للتبسيط أى تضفى بساطة ، وتلقائية للتعبير الذى يجب أن يفصح عن مكنونه بدون غلظة ، يفصح بطريقة مباشرة لعقل المشاهد » .

« إن نماذجى ، من البشر ، ليسوا قطعا إضافية ، فى مدخل . إنها تمثل لى الفكرة الرئيسية فى عملى . إنى أعتمد كلية على نموذجى ، الذى الاحظه فى حرية ، ثم اقرر الوضع الأكثر تناسبًا مع طبيعتها ؛ وحينما أبدأ العمل مع نموذج آخر جديد ، فإنى أتخذ لها أنسب وضع ، واختار هذا الوضع عادة من

ملاحظتى لها وهى غير واعية فى وقت الراحة ، ثم أصبح عبدًا لهذا الوضع . إنى ابقى على هؤلاء الفتيات لسنوات عدة ، حتى يفتر اهتمامى . إن علاماتى التشكيلية ، ربما تعبر عن روح كل منهن (كلمة أكره أن أستخدمها) ، وهو الأمر الذى يروقنى لا شعوريًا ، وإلا – أى شىء آخر يمكن أن يكون هناك ؟ إن صيغها لا تكون محكمة ، ولكنها تكون عادة معبرة . فالإثارة الانفعالية التى توقظ فى كيانى من خلال تأملها ، لا تظهر بوجه خاص فى التمثيل الجسمى لهن ، ولكن يحدث ذلك عامة من خلال الخطوط ، أو فى القيم الخاصة الموزعة على اللوحة أو مساحة الورقة ككل ، وهذا هو الذى يكسبها تنغيمها الكامل ، وعمارتها . ولا يستطيع كل إنسان أن يدرك هذا . لعلها تمثل سرورًا حسيًّا متساميًا ، وهو شىء قد لا يدركه كل شخص » .

« لقد أطلق على أحدهم هذا الساحر الذى يجد سروره فى الوحوش الفاتنة ، إنى لم أفكر فى إبداعاتى على أنها ساحرة أو وحوش فاتنة ، لقد اجبت على شخص ادعى بأننى لا أرى نسائى بالطريقة التى ارسمهن بها : إذا قابلت مثل هؤلاء النسوة فى الشارع ، فإنى ساطلق ساقى للريح فزعًا ، وفوق كل ذلك ، أنا لا أخلق امرأة ، **أنا أصنع صورة** » .

« وعلى الرغم من فقدان الظلال ، أو درجات النغم المتوسطة التى يعبر عنها بالتظليل ، فإننى لا الفظ اللعب بقيم التشكيل المجسم ، فإنى اجسم من خلال تنوعات الثقل فى الخط ، والأكثر من ذلك من خلال المساحات التى تحددها الخطوط على الصفحة البيضاء . إنى اكيف الأجزاء المختلفة فى الصفحة البيضاء دون أن المسها ، وذلك من خلال علاقاتها بعضها ببعض . ويلوح ذلك بوضوح فى رسوم كل من رمبرانت ، وتيرنر ، وفى أعمال الملونين بوجه عام » .

« وفى إيجاز ، انى أعمل بلا نظرية . انى على وعى فقط بالقوى التى استخدمها ، وانى اساق بفكرة أتمكن من السيطرة عليها حين تنمو مع نمو الصورة . وكما كان يقول شاردان Chardin دائما ، أنا أضيف (أو أحذف ، لأنى أمسح أشياء كثيرة) حتى تبدو الصورة مضبوطه .

« إن إنتاج صورة يبدو منطقيا كبناء بيت ، إذا استطاع الإنسان أن يعمل على أسس سليمة . ويجب ألاّ يشغل الإنسان باله بالجانب الإنسانى . فإما أن يكون الفنان متمكنا من ذلك أو ليست لديه القدرة ، وحين تتوافر عنده ، فإنها ستصبغ عمله رغم كل شىء »[١] .

وهكذا يمكن أن نستخلص دروسًا كثيرة من اعترافات هنرى ماتيس الذى عبر فيها عن حقائق هامة فى ممارسته للرسم وأول هذه الدروس أنه لا يعمل بنظرية مسبقة ، ولعله هنا يعنى أن أية نظرية مسبقة ستصبغ عملية البحث وتحده مقدمًا ، فلا ينطلق الإنسان على سجيته . وهو نفس الشىء الذى أوضحناه فى مجال آخر حينما ذكرنا أن الفن ليس تطبيقا لقواعد معروفة من قبل[٢] ، فالقاعدة أمر مساعد ، وقد يكون معوقًا ، ولذلك فإن اعتراف ماتيس بأنه لا يعمل بنظرية مسبقة ، معناه أنه يترك لنفسه الفرصة ليكشف ما سوف يأتى به البحث عن العلاقات داخل رسمه ، وحين تنبع الفكرة ، ويدركها ، يسير فى كنفها حتى يوصلها إلى ذروتها ، أى أنه بتفاعله المفتوح فى أثناء بحثه عن العلاقات يتكشف نقطة التركيز التى سيستند إليها إبداعه

وقد ذكرنى أعتراف ماتيس بما سبق أن ذكرته بالنسبة لكارل يونج الذى قال : « إذا كنت أريد أن أفهم إنسانًا ، فلابد أن أضع جانبًا كل المعلومات

---

(١) Jack D.Flam. **Matisse on Art,** Oxford:Phaidon Press Limited, 1978, PP.17–18

(٢) محمود البسيونى ، **الفن فى تربية الوجدان** ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨١ ص ٥١ .

العلمية عن الشخص العادى ، واتجنب كل النظريات ، وذلك لأتخذ كلية إتجاهًا جديدًا غير متعصب »[1] ، وذلك يعنى فى هذا المقام أن يكون للعالم أو الفنان نظرة حياديه حين يبدأ نشاطه ، وهذه النظرة هى التى تقوده بسماحة فى تكشف الشيء الذى قد يغيب عنه إذا كان متعصبًا من قبل .

كما أن هنرى ماتيس أوضح بجلاء أنه لا يرسم الموديل بقصد الموديل ذاته ، أى أن نماذجه البشرية ما هى إلا وسائل ؛ والغاية بناء الصورة ، وشتان بين الإغراق فى رسم نموذج ، وبناء صورة ، فالنظرة الأولية جزئية ، مقيدة بالإدراك الحسى المحدود ، أما فى الحالة الثانية فالبحث عن العلاقات التشكيلية المعمارية والهامة فى بناء الصورة هما الأساس .

وقد أوضح ماتيس معنى الرسم عنده فى إحكام العلاقات الخطية التى تحول الفراغ الأبيض لصفحة الورق إلى شيء له أبعاد كثيرة مسترسلة ، فبتنغيم الخطوط ذاتها ، وبالبحث فى الفراغات التى تتركها حولها ، وإحكام العلاقات النامية بالحذف والإضافة والتطويع ، حتى يستقر الرسم ، ويصبح مريحا لا يحتاج إلى تعديل ، أو حذف ، أو إضافة . وإذا لاح له أن الرسم مازال فى حاجة إلى هذا التعديل فإنه يبدأ عادة من جديد على صفحة جديدة ، فهو يختمر الفكرة ، بعد ملاحظات كثيرة ، وحين يمتلئ بها ، لا يتردد فى استخدام ريشته لينقل انطباعه مباشرة دون المحاولة والخطأ .

وهو لا يبالى كما رأينا بإرضاء نزوات الناس ، المسألة أن تكون مقتنعًا ذاتيا بما يعمل أو ينجز أولا ، والتأثير على الجمهور ، يأتى بتعود الجمهور قراءة لغته الفنية والاستجابة لها ، انظر الأشكال من (٦٧) إلى (٦٨) . والآن لننتقل لفنان من نوع آخر لنفهم المقصود بالرسم عنده .

---

(١) محمود البسيونى . التربية الفنية والتحليل النفسى . القاهرة : دار المعارف . ١٩٧٢ ، ص ٣

بول كلى : (١٨٧٩ - ١٩٤٠) ويعتبر بول كلى من القيادات الهامة فى الفن التشكيلى فى القرن العشرين ، وهو سويسرى المانى ، شارك فى أعمال الباوهوس ، وآسى من حكم النازى ، لكنه ترك وراءه منهجًا إبداعيا فى الرسم يميزه عن غيره من الفنانين ، ويستند إلى نظرة إبداعية خاصة ، وراءها فكرة عن التجريب ، وعدم الثبات على مدخل واحد ، ولذلك حينما نتعرض لتصريحاته فى الرسم إنما تمثل مدخلاً آخر مغايرًا لما ذهب إليه هنرى ماتيس ، ولو أن هناك قدرًا مشتركًا من الأسس لا يستطيع أحد إنكارها ، بين الفنانين الحديثين عمومًا ، وبخاصة فى تقرير ما هو فن ، وما ليس بفن ، ولنبدأ ببعض اعترافاته ، لعلها تنير الطريق لمعلم الرسم الذى يتعرض لتدريسه فى المرحلة الأولى ، ويجب أن يكون على وعى بما يفعل ، ويوجه ، ويقوّم ، داخل حجرة الرسم ، لقد حلل بول كلى العلاقات الخطية ووضع لها منطقاً يعين على تفسير الإحساسات الناتجة منها : فهناك الخط النشط الذى اعتبره فى مسيرة ، يتحرك بحرية ، وليس له هدف ، يسير لمجرد السير . ويساعده فى ذلك نقطة تأخذ اتجاها وتغيره إلى الأمام . ثم يوضح كلى نفس الخط مصاحبًا بأشكال معينة ثم يرسمه أكثر تعقيدا ، حينما تظهر فيه مجموعة من الدورانات ، ثم يصاحبها خطوط ثانوية ، تسير حول الخط الرئيسى المتخيل وتمثل هذه المجموعة الخط بمعناه البسيط .

ينتقل كلى إلى مجموعة أخرى يستخدم فيها الخط الهندسى ، يوضحها بخط هندسى نشط محدود فى حركته بنقط ثابتة . ثم إلى خط محدود له قوة التقدم ، والتأثير النجمى ، وعند خلقه يكون لهذه الخطوط شخصية خطية ، ولكنها حينما تكتمل فإن الفكرة الخطية تتحول إلى فكرة نجمية .

وهكذا يستمر كلى فى تحليل الخطوط حينما تتقدم أو تحدث أشكالا لها

دلالات إيجابية ، أوسلبية ، أو متوسطه حتى يصل إلى عملية إحصائية تحدث نتيجة تقاطع الخطوط وحصرها لأشكال متعددة من المربعات[١] .

وما يهمنا فى هذا المدخل أن ندرك أن الخطوط لها معانى حتى ولو لم تكن تضاهى شيئا فى الطبيعة ، ويمكن أن يحمل الخط انفعالا بالأسى أو الحزن ، بالفرح أو البهجة ، والخطوط كأنغام الموسيقى تحدث التأثير بصرف النظر عن مدى الصلة المباشرة بالطبيعة ، ومع هذا قد ندرك أن الخط الرأسى يوحى بالوقفة المتعامدة ، بينما الخط الأفقى يوحى بالامتداد ، والخط المائل قد يوحى بالجلوس والاسترخاء ، وحينئذ يمكننا أن نفهم أن رحلة أى خط فى العمل الفنى لا تتم جزافًا ، وإنما تطرد لتحقق المعانى التى تؤثر فى الأشخاص الذين يستجيبون لها عند رؤيتها .

يقول بول كلى : «إن قصة الإحساس بالطفولة فى رسمى لابد أن تكون قد بدأت جذورها من التكوينيات الخطية التى قمت بها والتى حاولت فيها أن أجمع بين صورة محسوسة ، مثل رسم شخص ، مع التمثيل الخطى الخالص » .

« ولو أننى كنت أرغب فى تمثيل الإنسان « كما هو » لكنت خضت عملية رسم تظهر فيها زحمة الخطوط ويضيع معها التمثيل الأولى الخالص بلا منازع . وتكون النتيجة غموضًا قد لا نعى مداه » .

« وعلى أية حال فإننى لا أرغب فى تمثيل الإنسان كما هو ، ولكن كما ينبغى أن يكون » .

« وعلى ذلك استطيع أن أصل إلى رباط مريح بين رؤيتى للحياة ، والمهارة الحرفية الفنية الخالصة للرسم » .

---

(١) Paul Klee, **Pedagogical Skerchbook,** London: Faber and Faber, 1981.

« وفى كل المجال الذى استخدم فيه الوسائل التشكيلية : فى كل الأشياء ، حتى فى الألوان ، يجب تجنب كل اثر للغموض » .

« وهذا ما يسمى فى الفن الحديث التلوين غير الصادق » .

« ويمكن أن ترى من هنا المثل « للطفولية » التى أشغل نفسى بها فى كل عملية جزئية فى الفن . انى أيضا رسام » .

« لقد حاولت الرسم الخالص ، كما حاولت التصوير بقيم خالصة من النغم ، وفى اللون ، لقد حاولت كل الطرق الجزئية والتى انقدت إليها باحساسى الموجه فى دائرة اللون . وكنتيجة لذلك ، لقد توصلت إلى طرق فى التصوير مستخدما قيماً نغميه باللون ، والوان مكملة ، والوان متعددة ، وطرق للتصوير باللون بمعناه الكامل »[١] .

وبلغة بول كلى الصريحة لقد فهمنا أن الرسم يحمل مزيجا من الشىء المرئى ، وإحساس الفنان ، والأكثر من ذلك محاولة اختراع الرمز المعادل لإنفعال الفنان ، ووجدانه ، عن الجسم المرئى ، ولذلك حينما تحدث عن الإحساس الخالص ، وعن الباوهاوس ، إنما كان يؤكد الجانب التجريدى فى اختراع الرمز الذى يرسمه ، ولا شك أن رسوم بول كلى هى اختراع كامل للغة تشكيلية ، تبين عمق بصيرته ، وتشجعنا على تقبل رسوم الأطفال بشجاعة ، طالما كانت تحقق المنهج الابتكارى فى التنظيم ، واستخدام الرموز بعناية فى خلق التكوينات المعبرة ، الأشكال من (٦٤) إلى (٦٦) .

بابلو بيكاسو : نشاهد أنواعًا كثيرة من الرسوم خاضها فى حياته من الفترة الكلاسيكية ، إلى الفترة التكعيبية ، إلى فترات أخرى تجمع بين السريالية

---

(١) Paul Klee, **On Modern art (With an Introduction by Herbert Read)**, London: Faber and Faber, 1979 PP.35 – 54.

والتجريدية ، وقد رأينا شيئا منها فى الفصل السابق وبخاصة فى رحلته مع تحويل شكل الثور إلى رسم رمزى خطى يحمل مضمون القوة ، والاندفاع ، والإيقاع القوى الذى يتميز به الثور شكل (٦٣) .

وبيكاسو أعطى دائما المثل أنه لا يتقيد بمنهج ، بل يتغير باستمرار مع تغير تجاربه فى الرسم ، ولم تخل رسومه من الحس الإيقاعى ، سواء أكانت بصرية ذات طابع اغريقى ، أو اتجهت إلى التجريد كما لوكان ينظم عيدان ثقاب ، أو دبابيس إبرة ، أو خطوط ونقط .

ومادام الفن البدائى ، والفن الزنجى ، والفنون القديمة ، كان لها تأثيرها فى حياة بيكاسو ، لم يكن غريبا أن نجد تلك الرسوم التى تحمل الاختراع ، والتراكيب المميزة ، والمعبرة ، والتى أساسها إقدامه على التحريف ، والمغالاة ، وبخاصة فى الرسوم التحضرية للوحته المشهورة چورنيكا .

يقول پابلو بيكاسو معلقا على ما يفعله چوان جرى : « قال چوان جرى : أنا أخذ الأسطوانة وأصنع منها زجاجة ، قالبا إلى حدما ملاحظة سيزان . كانت فكرته أن يبدأ بكيان تشكيلى مثالى - الاسطوانة - ويستطيع الإنسان أن يضع شيئا من الواقع - الزجاجة - كجزء من صيغة الشكل الكلى كانت طريقه جرى طريقة رجل النحو الذى يطبق قواعد . وفى رأيى أنه يمكنك أن تطلق على طريقتى رومانتيكية خالصة موجهًا الكلام إلى فرانسواز. «إنى أبدأ برأس وادمجها فى شكل بيضه . أو حتى حينما أبدأ ببيضة وادمجها فى رأس ، أنا دائما فى الطريق بين الإثنين وإنى لست دائما سعيدًا بين هذا المدخل أو ذاك ما يثيرنى حقا هو تحقيق ما يمكن أن تطلق عليه (the rapports de grand ecart) أى أكبر علاقة غير محتملة بين الأشياء التى أريد أن أتحدث عنها ، لأن هناك ثمة صعوبة فى بناء العلاقات بهذا الطريق ،

وفى هذه الصعوبة تكمن الإثارة ، وفى هذه الإثارة توجد عملية توتر ، وهذا التوتر بالنسبة إلىّ أهم بكثير من الاتزان التوافقى المستقر ، والذى لا يثيرنى إطلاقا . إن الواقع يجب أن يمزق بكل معنى الكلمة . إن الذى ينساه الناس أن كل شىء له طابع فريد . إن الطبيعة لا تخلق نفس الشىء مرتين . وعلى ذلك فإن تأكيدى فى البحث عن الصدى التأثيرى الكبير (rapports de grand écart) بوضع رأس صغيرة على جسم ضخم ، أو رأس ضخم فوق جسم نحيل . إنى أود أن أجذب العقل فى إتجاه لم يتعود عليه وأوقظه . إنى أرغب أن أساعد المتفرج أن يكشف شيئًا ماكان له أن يكشفه لولا معاونتى له . وهذا يوضح السبب فى تأكيدى على عدم التماثل ، مثلا . بين العين اليسرى والعين اليمنى ، لا يجب على المصور أن يجعلهما متشابهين إنهما ليسا كذلك . إن هدفى أن أجعل الأشياء فى حركة ، وأثير هذه الحركة عن طريق التوترات المتعارضة ، والقوى المضادة ، وفى هذا التوتر أو المقاومة ، إنى أجد اللحظة المحببة أكثر إلى نفسى . »[١]

وهكذا يبين بيكاسو إرادته التى يصوغ بها أشكال الواقع الذى لا يرى فيه الناس إلا عاداتهم المألوفة ، وحين يغير لهم بيكاسو من هذا الواقع ، يجعلهم يرون فى صوره مالم يتعودوا رؤيته فى الواقع ، فإن هذا الواقع بالنسبة لهم يستحق مراجعة ، ليدركوا المعنى الجديد الذى كشفه لهم الفنان . وأصبح رصيدًا ضمن خبراتهم

ويفاجئنا بيكاسو بآراء أخرى حول العناصر التى يرسمها فى صوره ، هل يختارها بنوعية خاصة ؟ أما أنها من تلك الأشياء التى يستخدمها الناس فى

(١) Francoise Gilot and Carlton Lake, **Life with Picasso**, New York: A Signer Book, 1965, pp.53-54.

حياتهم اليومية ، يقول موجها الحديث إلى فرانسواز ، « فى صورة لماتيس ، إن العناصر تلعب دورًا رئيسيًا . وهو لا يختار عنصرا لقدمه حتى يحظى بشرف أن يصبح عنصرًا فى صورة لماتيس . فالعناصر أشياء غير عادية فى ذاتها. إن العناصر التى تدخل صورى ليست شبيهة بتلك على وجه الإطلاق . إنها عناصر مألوفة من أى مكان :

« أبريق ، كوز بيرة ، غليون ، علبة تبغ ، طبق ، كرسى مطبخ مع مقعد خيزران ، مجرد منضدة عادية ، العنصر فى صورته العادية الأكثر شيوعًا ، إنى لا أخرج عن طريقى خصيصًا لأجد عنصرًا نادرًا لم يسمع عنه أحد ، مثل أحد مقاعد ماتيس الفينيسية ، فى شكل صدفه ، ثم أحوله. هذا يبدو غير معقول . إنى أود أن أقول شيئًا من خلال تلك العناصر الأكثر شيوعًا ، مثلا كسارولا ، أىّ كسارولا قديمة ، الحلة التى يعرفها كل شخص . بالنسبة إلى إنها وعاء يحمل البلاغة ، مثل استخدام المسيح للأمثال . كانت لديه فكرة ، قد صاغها فى مثل بحيث تكون مقبولة عند أكبر عدد من الناس . وهذا هو الطريق الذى استخدم به العناصر . لا يمكن أن أصور مقعد من طراز لويس الخامس عشر مثلا . فإنه يعتبر عنصرًا خاصًا ، عنصرًا مرتبطًا بفئة معنية من الناس ، وليس عنصرًا لكل الناس ؛ إنى أشير إلى العناصر التى لها ارتباط بكل فرد ، إن هذه العناصر تنتمى لهؤلاء الناس نظريًا على الأقل .. وعلى أية حالة فإن تلك العناصر هى التى انقل أفكارى من خلالها . إنها أمثالى » .

وبهذا الشرح الواضح صحح بيكاسو مفهومًا شائعًا عند بعض الفنانين ومعلمى الفن ، وهو البحث عن عناصر غريبة يمكن من خلالها أن يصدموا

Ibid, p. 68. (١)

المتفرجين بها ، لأنها غير مألوفة فيقفون ازاءها حيارى ، ولكن الحيرة هنا تكون فى العنصر ذاته ، وليس فيه كأداة بناء للعمل الفنى . حينما يستخدم بيكاسو المألوف من الأشياء ، لا يخرجها فى صورة على أية حال ، بطريقة مألوفة ، فعمليات التركيب التى يخوضها ووضع تلك العناصر بالأساليب التى اتبعها جعلت منها أشياء أخرى غير مفاهيمها النفعية المتداولة ، ولذلك فليست العبرة باستخدام تلك العناصر ، هو تصويرها فتوغرافيا ، وإنما لكونها شائعة ، أمكن لبيكاسو أن يضمنها كثيرًا من أفكاره الثورية ، والإبداعية ، فغدت ذات معان فنية ، ودلالات عامة من الوجهة الجمالية ، أكثر من قيمها التى تحتفظ بها لذاتها النفعية ، ذات الوظائف الواقعية فى الحياة اليومية . أى أن بيكاسو عمم المتداول جماليًا ، وأعطى له أبعادًا جديدة بالتسامى به داخل العملية الإبداعية ، الأشكال من (٥٧) حتى (٦٣) .

وحينئذ وجب على المدرس ألا يستنكر الأشياء المألوفة لدى تلاميذه ، ويجنبهم رسمها ، فعلى العكس من ذلك كلما تمكنوا من إيجاد المعادل الجمالى لما يألفون ، كانت رسومهم ذات وظيفة تثقيفية جمالية ، تؤثر فى سلوكهم وفى منهجهم فى التعامل معها فى الحياة .

وهكذا .. لعل القارىء يدرك معنا أهمية الرسم بالنسبة للأطفال باعتباره دعامة الفن التشكيلى بفروعه المختلفة ، ومن خلاله يمكن أن يكتسب الطفل شتى العادات الإبداعية منذ البداية ، وعادات الدقة ، والإتقان ، والملاحظة الحية ، ويبنى التفاصيل بطرق إيقاعية تخدم التعبير ، وتعطية كيانًا ، وذاتية مميزة . انظر أمثلة أخرى لفنانين مختلفين فى الأشكال من (٦٩) إلى (٧٣) .

إن مدرسى التربية الفنية لديهم وسيلة هامة فى بناء عادات كل المتعلمين الذين يمرون تحت توجيههم ورعايتهم ، تلك الوسيلة : هى الرسم بأبسط

أشكاله ومعانيه . فباستخدام الرسم بالجرأة المطلوبة ، وبالحس الإبداعى ، فى شتى الموضوعات ، إنما يبنون كل أسس الفهم الحسى للتعامل مع الأشكال وتذوقها منذ وقت مبكر. وتصبح الرؤية أكثر دقة ووضوحًا .

كتب للمؤلف

طبع ونشر دار المعارف :

الخبرة والتربية (لجون ديوى) – ترجمة ، ١٩٥٤

الفن الحديث – ط ٢ ، ١٩٦٥

الفن والتربية – ط ٢ ، ١٩٥٧ .

اتجاهات فى التربية الفنية – ط ٣ ، ١٩٥٧ .

سيكولوجية رسوم الأطفال ، ١٩٥٨ . (ط ٢ – تحت الطبع)

أسس التربية الفنية – ط ٥ ، ١٩٨٢ .

أصول التربية الفنية – ط ٢ ، ١٩٧٥ .

آراء فى الفن الحديث ، ١٩٦١ .

الرسم فى المدرسة الابتدائية – ط ٣ ، ١٩٨٣ .

الفن وتنمية السلوك الاشتراكى – سلسلة اقرأ ، ١٩٦٣ .

طرق تعليم الفنون – ط ١١ ، ١٩٧٨ .

تجارب فى التربية الفنية ، ١٩٦٤ .

العملية الابتكارية ، ١٩٦٤ .

الثقافة الفنية والتربية ، ١٩٦٥ .

نحت الأطفال ، ١٩٦٩ .

قضايا التربية الفنية ، ١٩٦٩ .

ميادين التربية الفنية ، ١٩٧٠ .

التربية لمجتمعنا الاشتراكى ، ١٩٧١ .

التربية الفنية والتحليل النفسى ، ١٩٧٣ .

الشخصية الفنية ، ١٩٧٦ .

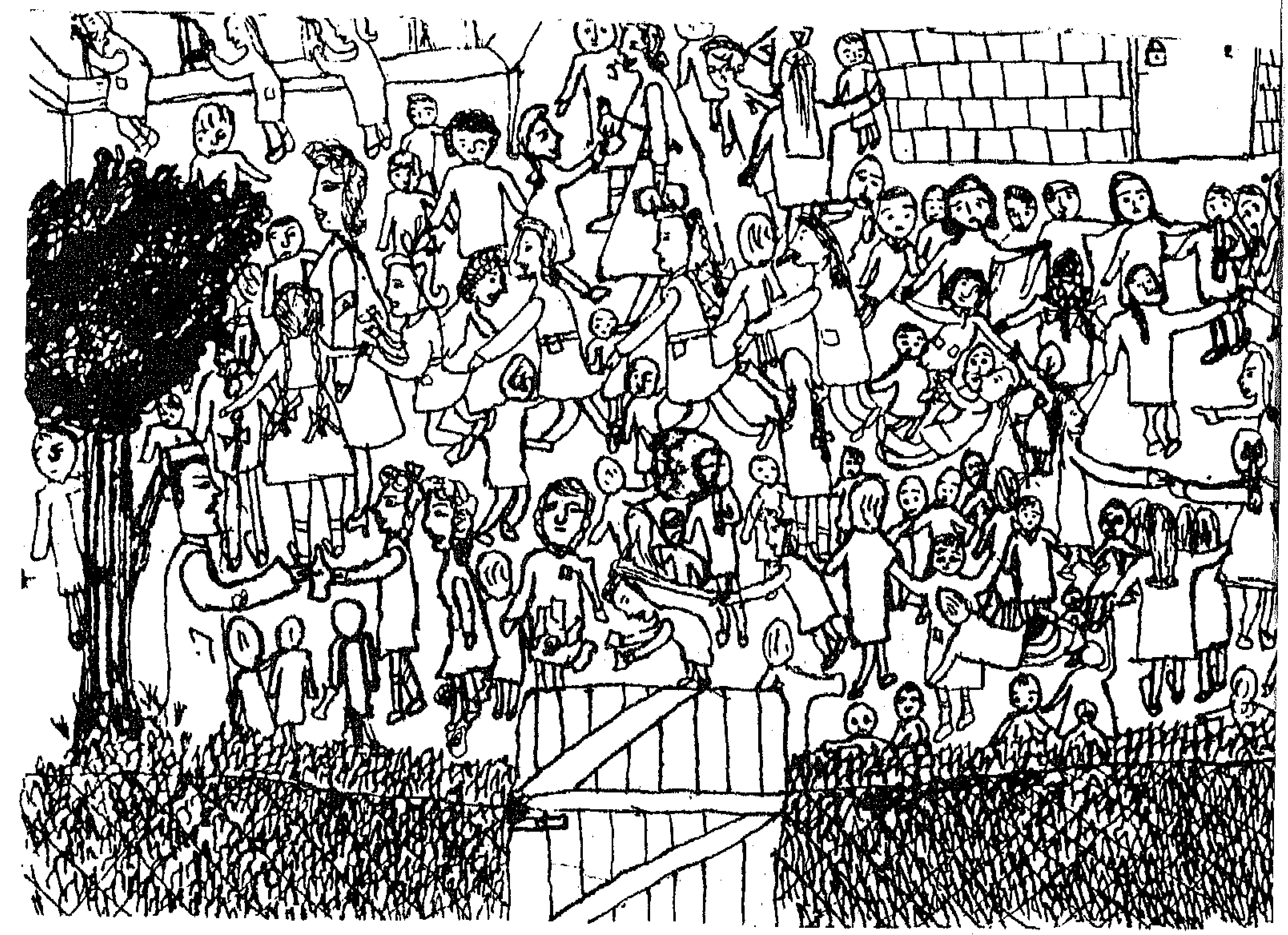
الفن فى تربية الوجدان ، ١٩٨١ .

أسرار الفن التشكيلى ١٩٨٠ (عالم الكتب) .

الفن فى القرن العشرين ، ١٩٨٣ .

لَوْحَاتُ الكُتَّابِ

الخَطَّة الخَطِّيَّة



(شكل ١) سميرة عبد العزيز– الأطفال فى أثناء الفسحة

صور إيضاحية للفصل الثالث . الخطة الخطية ممثلة بنتائج تلميذة واحدة . الموضوعات تدور حول حياة التلميذات ، وما يستثيرهن فى البيئة من مظاهر . رأينا أن نوضح الخطة الخطية بنماذج من إنتاج التلميذه سميرة عبد العزيز – ورقمها المسلسل (٧) بالنسبة لزميلاتها . وقد حضرت الدروس جميعها فى هذه الخطة ورسومها تبين تطوراً ملحوظاً فى استخدام الأشكال الخطية . وتحوم الخطة حول كثرة العناصر التى تمتلىء بها الصورة . وقد نجحت التلميذة فى التعبير عن الحركات المختلفة ، والجو الصاخب الذى تتميز به الفسحة . سن التلميذة ١٠ سنوات .



(شكل ٢) سميرة عبد العزيز — طابور المدرسة

انتقلت الطالبة هنا لتجميع الوحدات فى نظام أكثر وضوحاً من الموضوع السابق . لاحظ أسلوب الفتاة فى تضخيم أشكال المدرسات وتمييزهن عن الفتيات ، وتوضيح الطوابير فى أوضاع مختلفة وتنظيم الحركات المتتابعة بأشكال متنوعة . ورسم التلميذة ما زال يحتوى وحدات صغيرة الحجم نسبياً إذا قيست بأحجام الوحدات العادية .



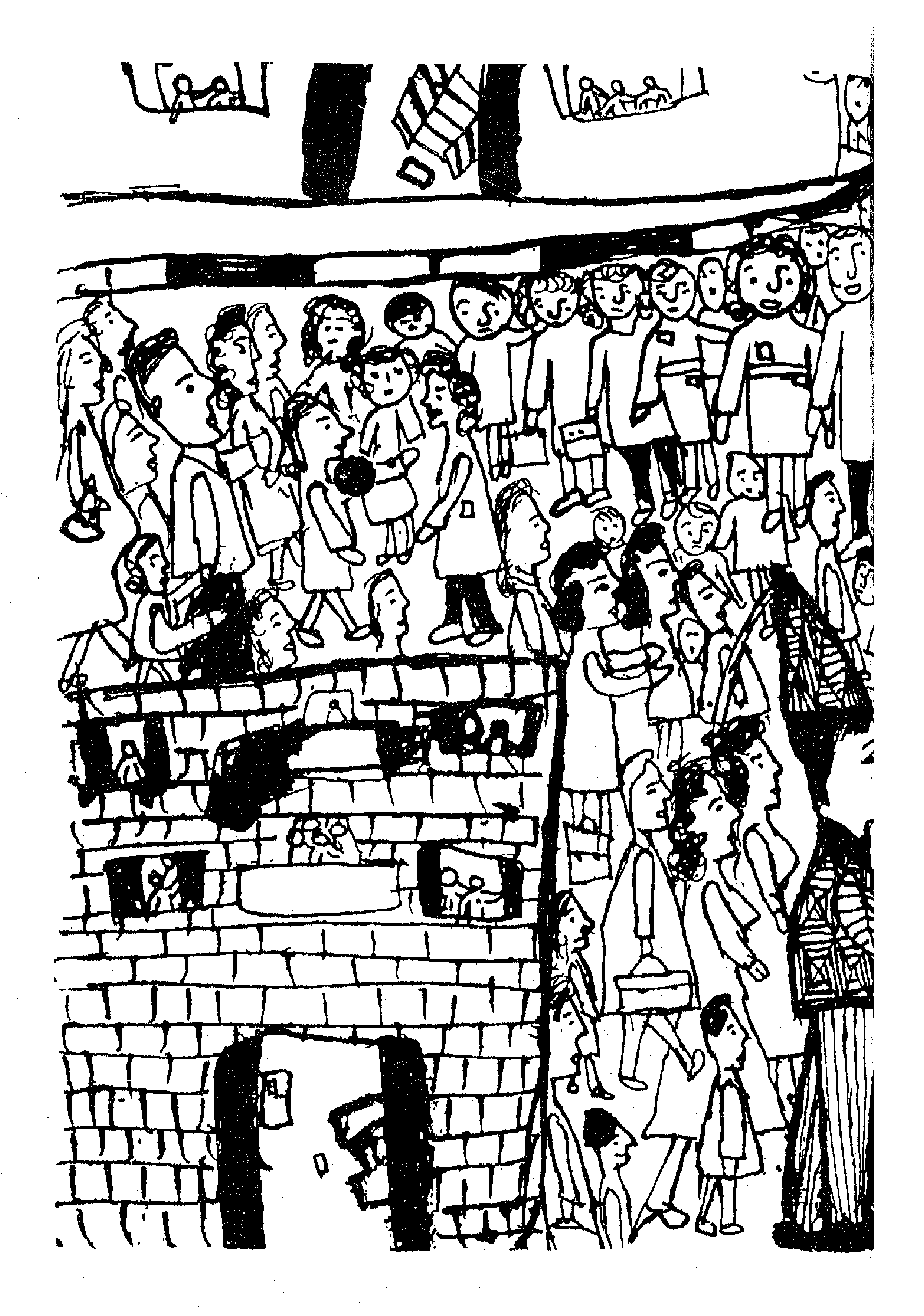
(شكل ٤) سميرة عبد العزيز — الأراجوز فى المدرسة

لاحظ نجاح التلميذة فى تكميل العناصر وتنظيمها بصورة أكثر حيوية من ذى قبل . لاحظ أيضاً تنسيق الوحدات من غير الاعتماد على تكبير بعض العناصر أو المبالغة فى تصغير البعض الآخر . إن البقع القاتمة موزعة توزيعاً جميلا فى الصفحة ، كما أن الأشخاص جمعوا حول الأراجوز بحيث أعطوا مجالا فسيحاً لرؤيته .



(شكل ٣) سميرة عبد العزيز– الحاوى فى المدرسة

نجحت التلميذة فى هذا الرسم فى تجميع الأشخاص وتخللت المجموعات المختلفة تنوعات فى ترتيب



ـصر . لاحظ المجموعة المرسومة قريبة من حافة الصفحة السفلى ، وقارنها بالمجموعات المواجهة فى أعلى الصفحة .



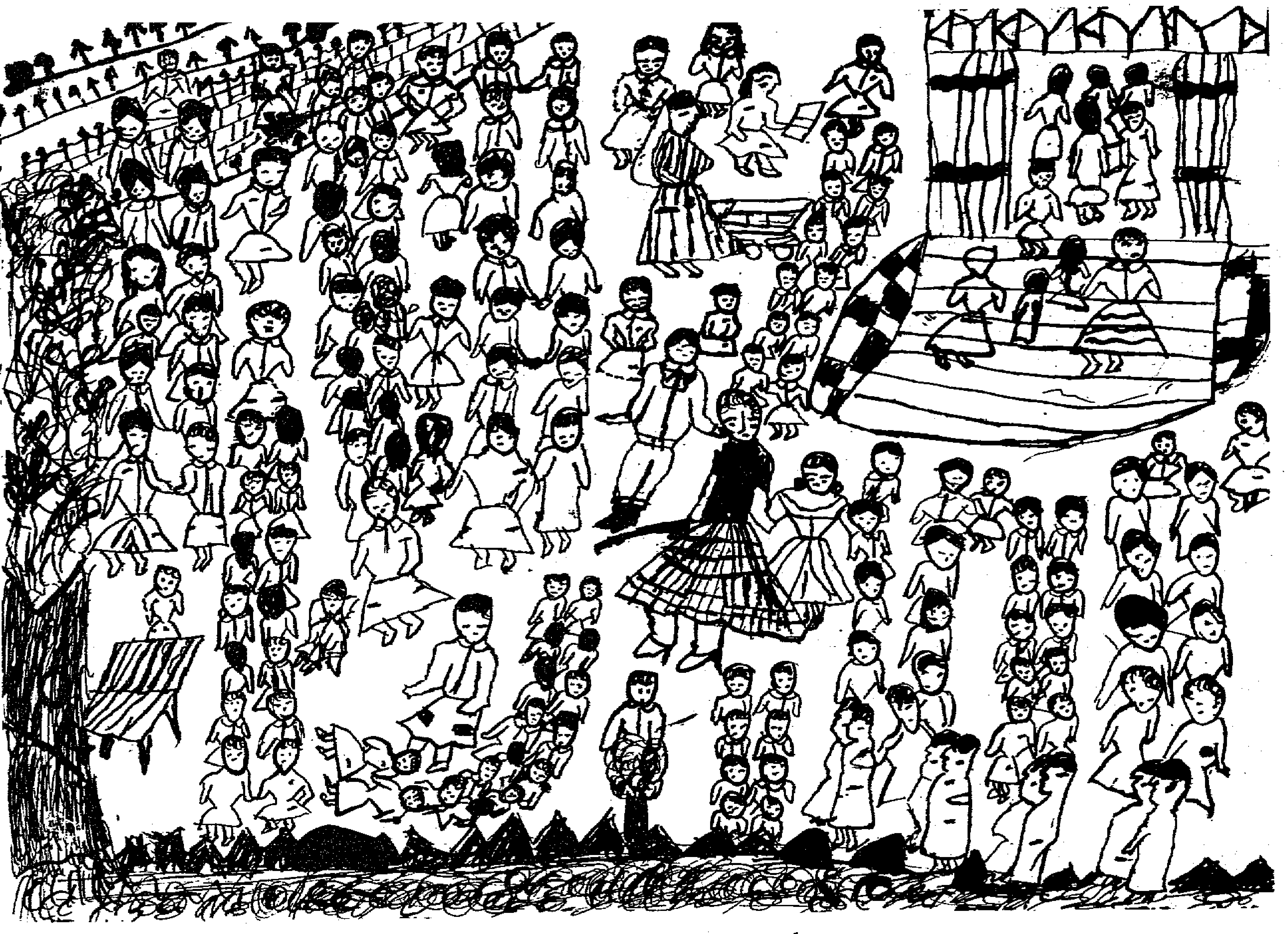
(شكل ٥) سميرة عبد العزيز– الخروج من الجامع

عادت التلميذة إلى روح الرسم (١) وهو وضع عناصر كبيرة وصغيرة فى الصورة . وفكرة الخروج من الجامع توحى بتكوين يعتمد على التجمعات المصادفة ، ولذلك قد لا تنجح عملية التنظيم الواعى فى مثل هذه الموضوعات . ومع ذلك قد نجحت التلميذة فى إبراز الجامع فى خلفية الصورة وإظهار الأشخاص الخارجين من الباب ، وقد قام أحدهم بارتداء حذائه . وعلى العموم فالتلميذة نجحت فى التعبير عن فكرة الانتشار فى الأرض بعد الصلاة .

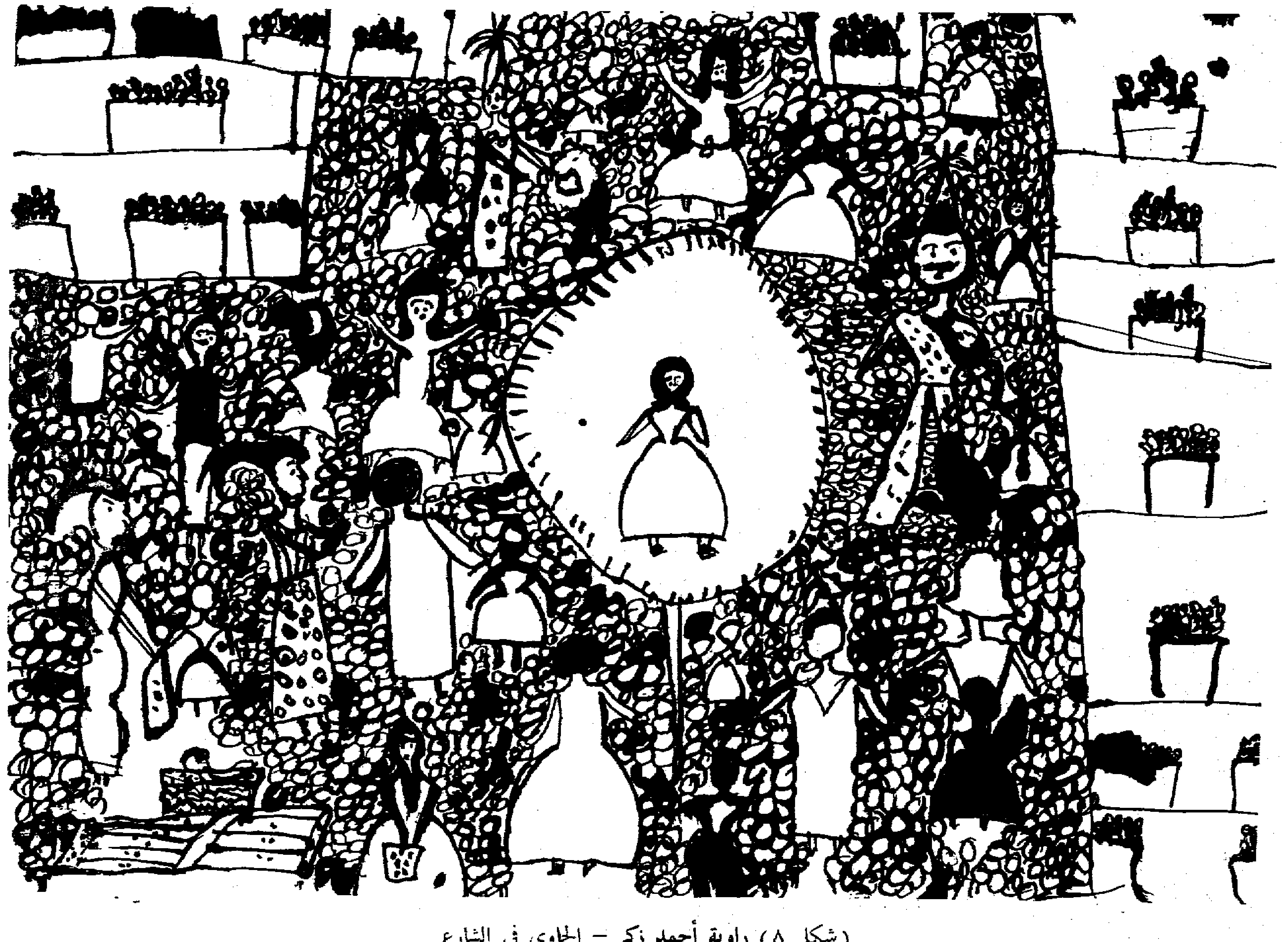
عينة ثانية من نتائج الخطة الخطية من ٦ – ١٠



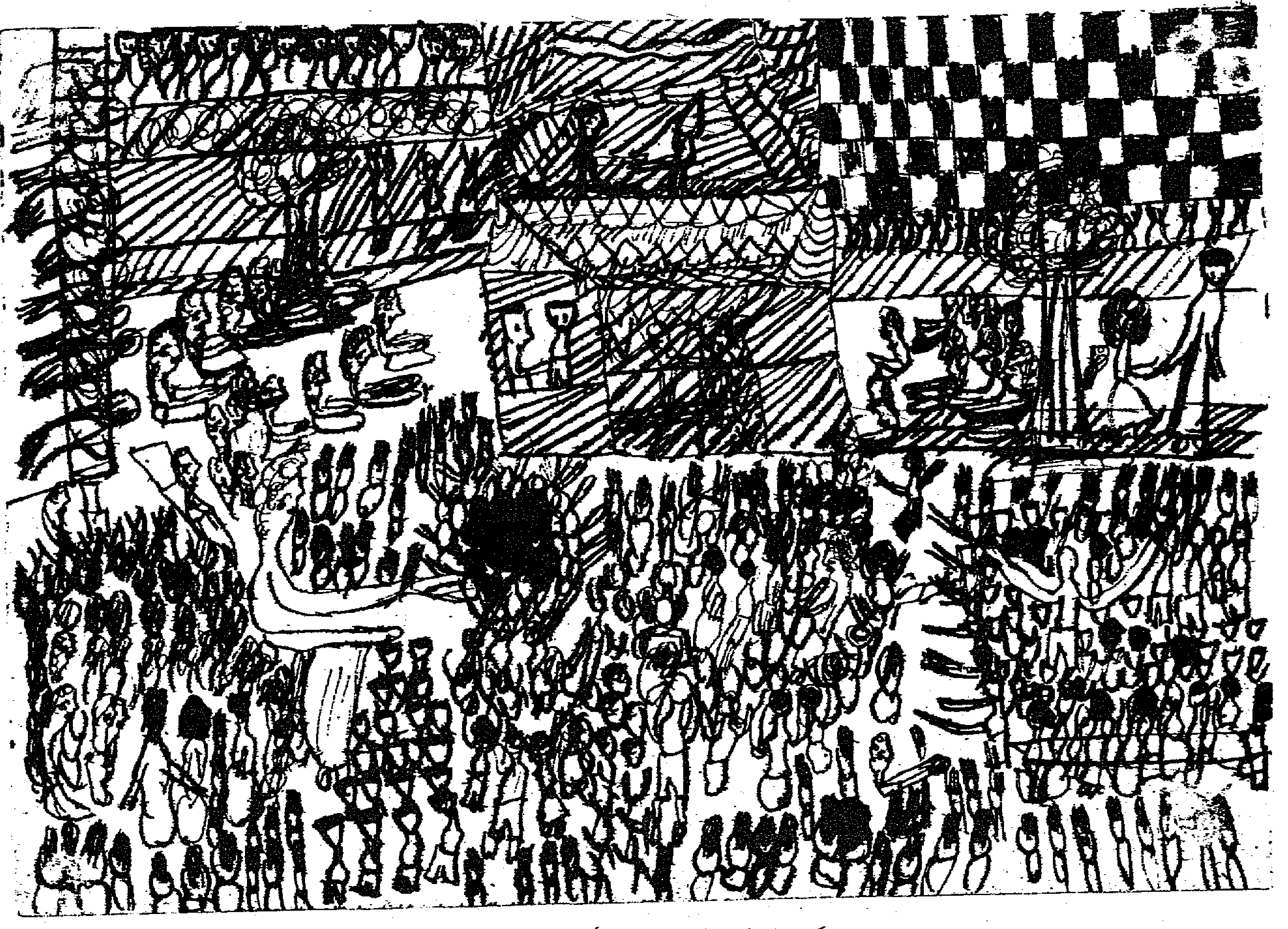
(شكل ٦) رفيعة حنفي – الأطفال أثناء الفسحة



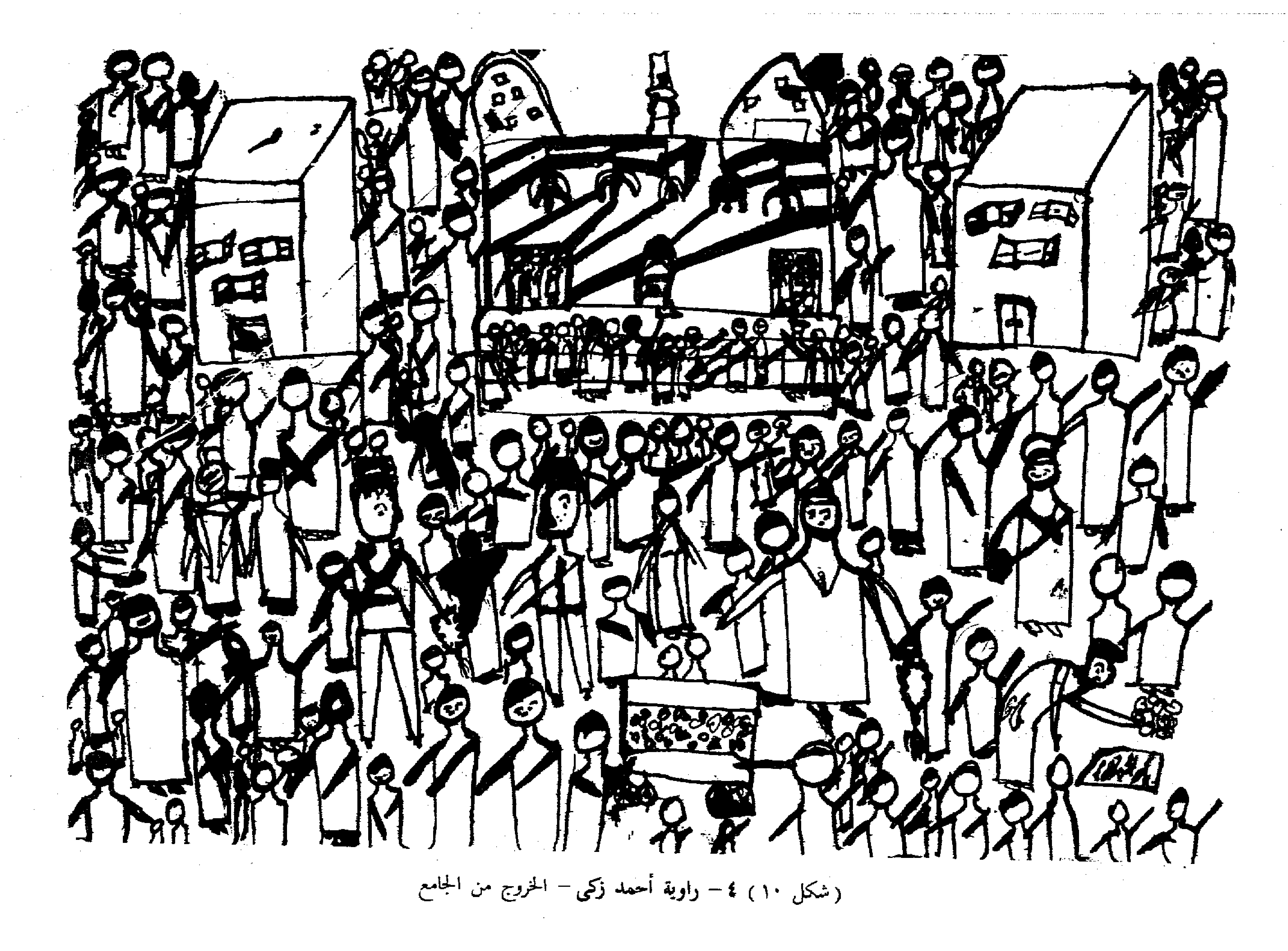
(شكل ٧) رفيعة حنفي – الطابور بالمدرسة



(شكل ٨) راوية أحمد زكي – الحاوى فى الشارع



(شكل ٩) لاميس ابراهيم – الأراجوز فى المدرسة



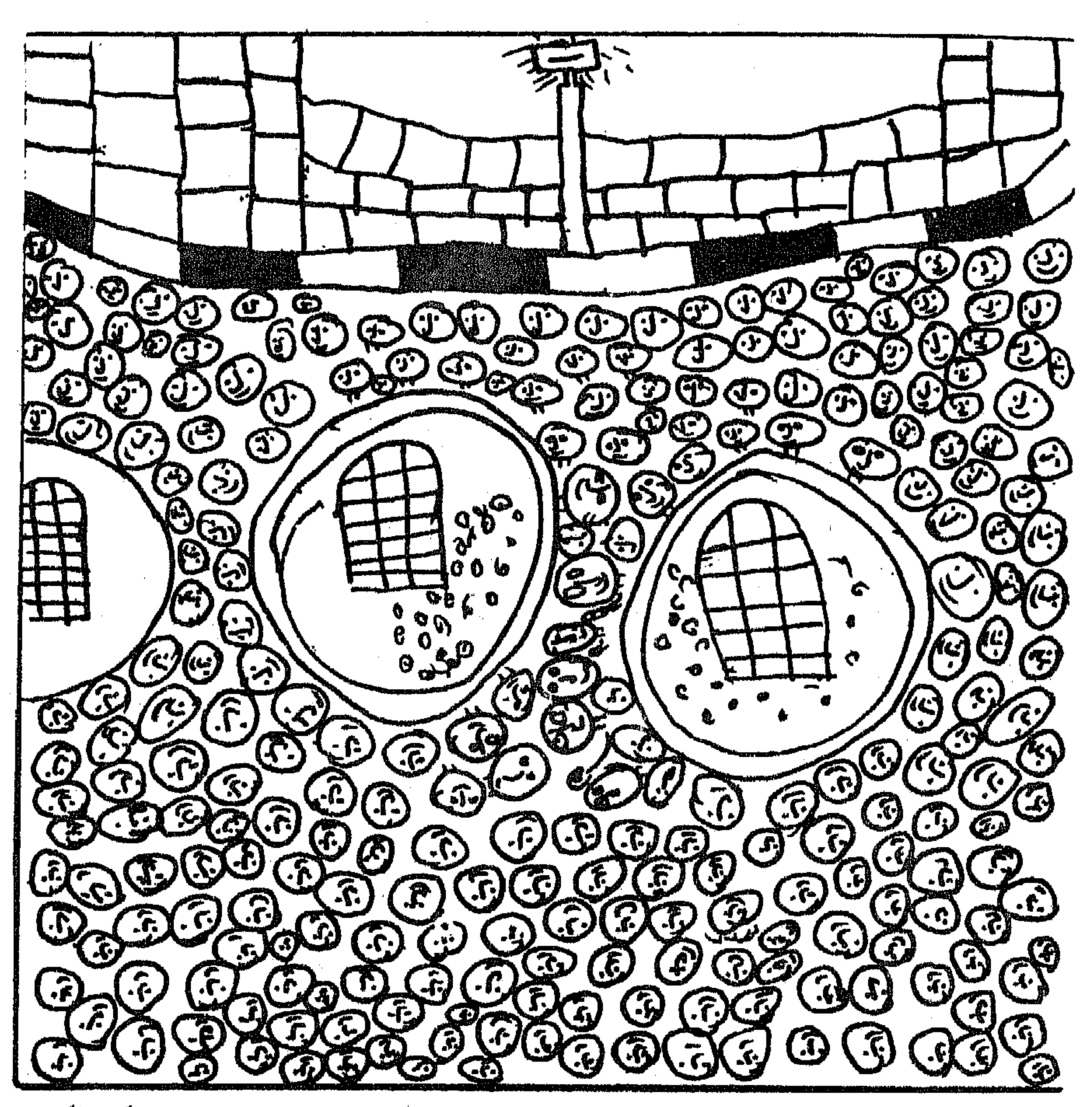
(شكل ١٠) ٤ – راوية أحمد زكي – الخروج من الجامع



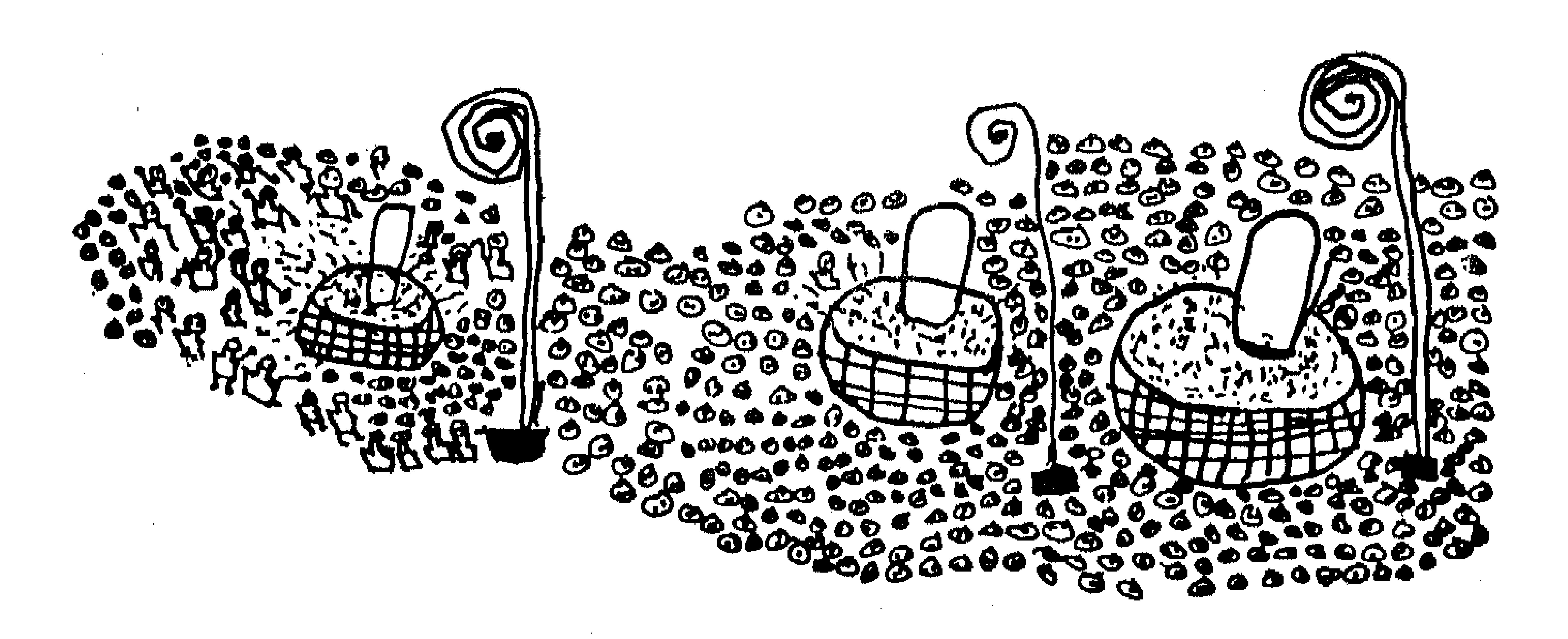
(شكل ٢١) **تلميذات التجربة** – مدرسة الملك الصالح الابتدائية فى درس القص واللصق بالورق الملون – واللقطة تبين انكبابهن على العمل .

نماذج من رسوم الأطفال

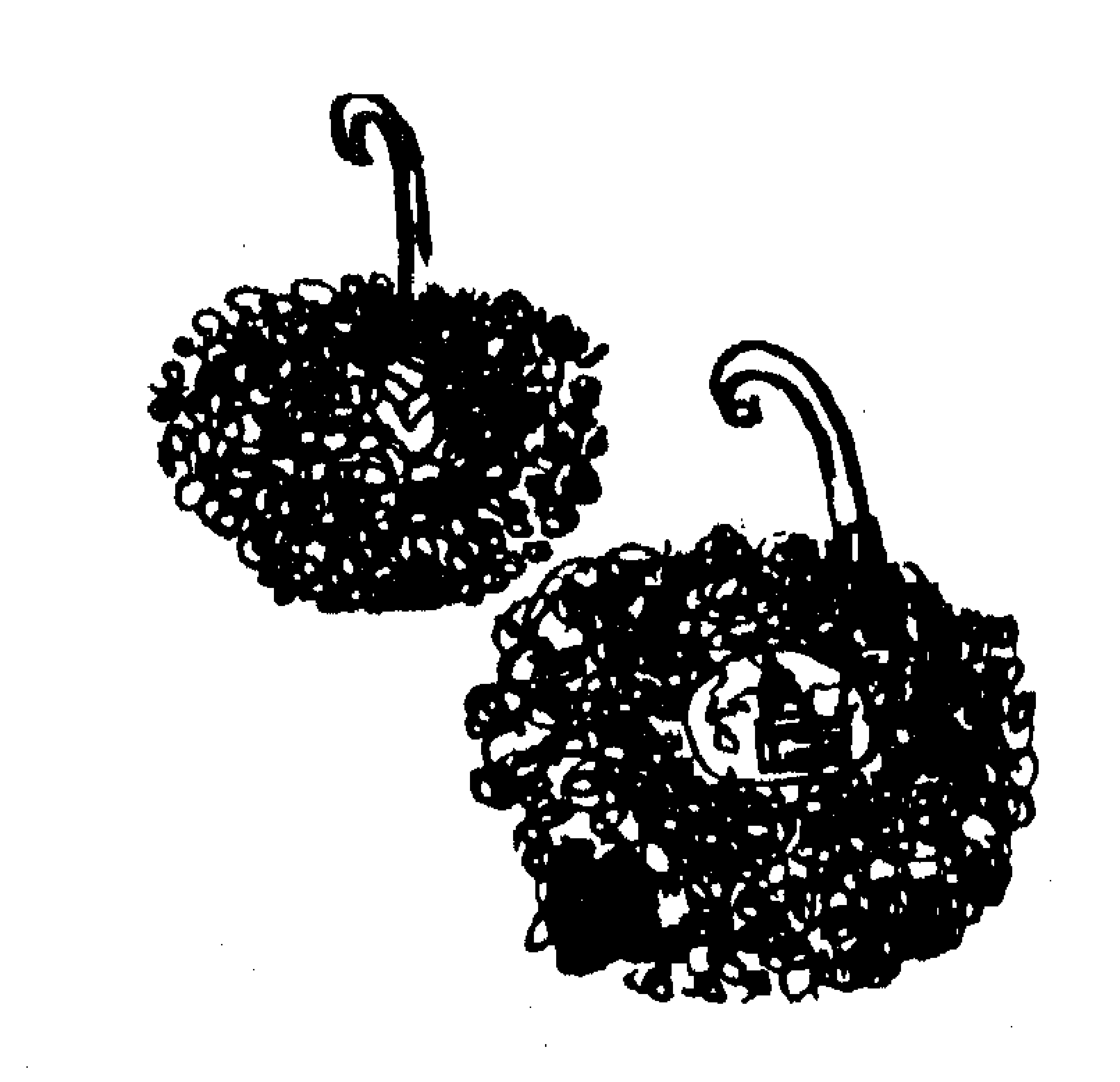
رسوم أطفال مكّة المكَرّمة



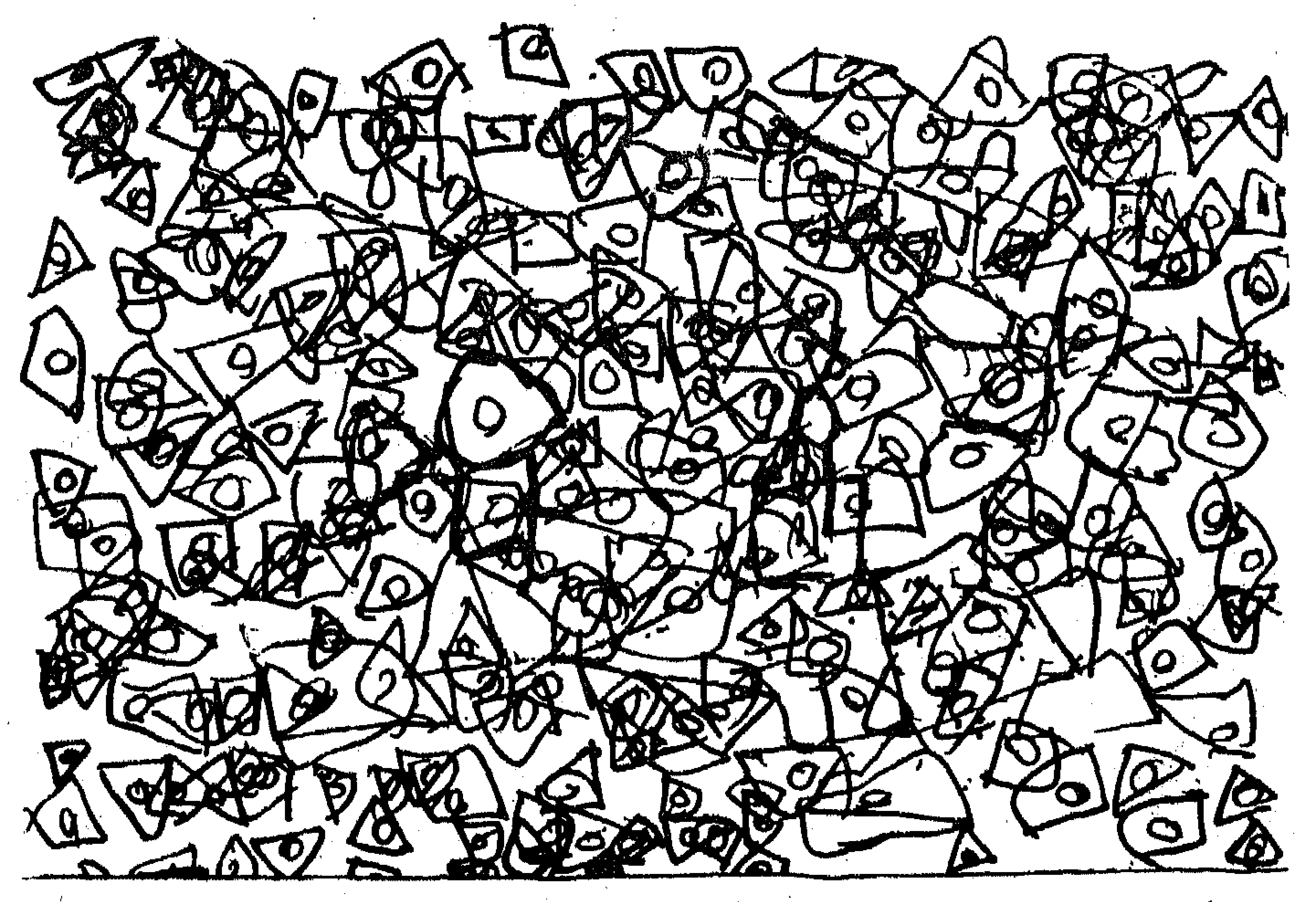
(شكل ٢٢) محمد عبدالرحمن الهندى – رمى الجمرات – محمد بن القاسم الابتدائية – مكة المكرمة



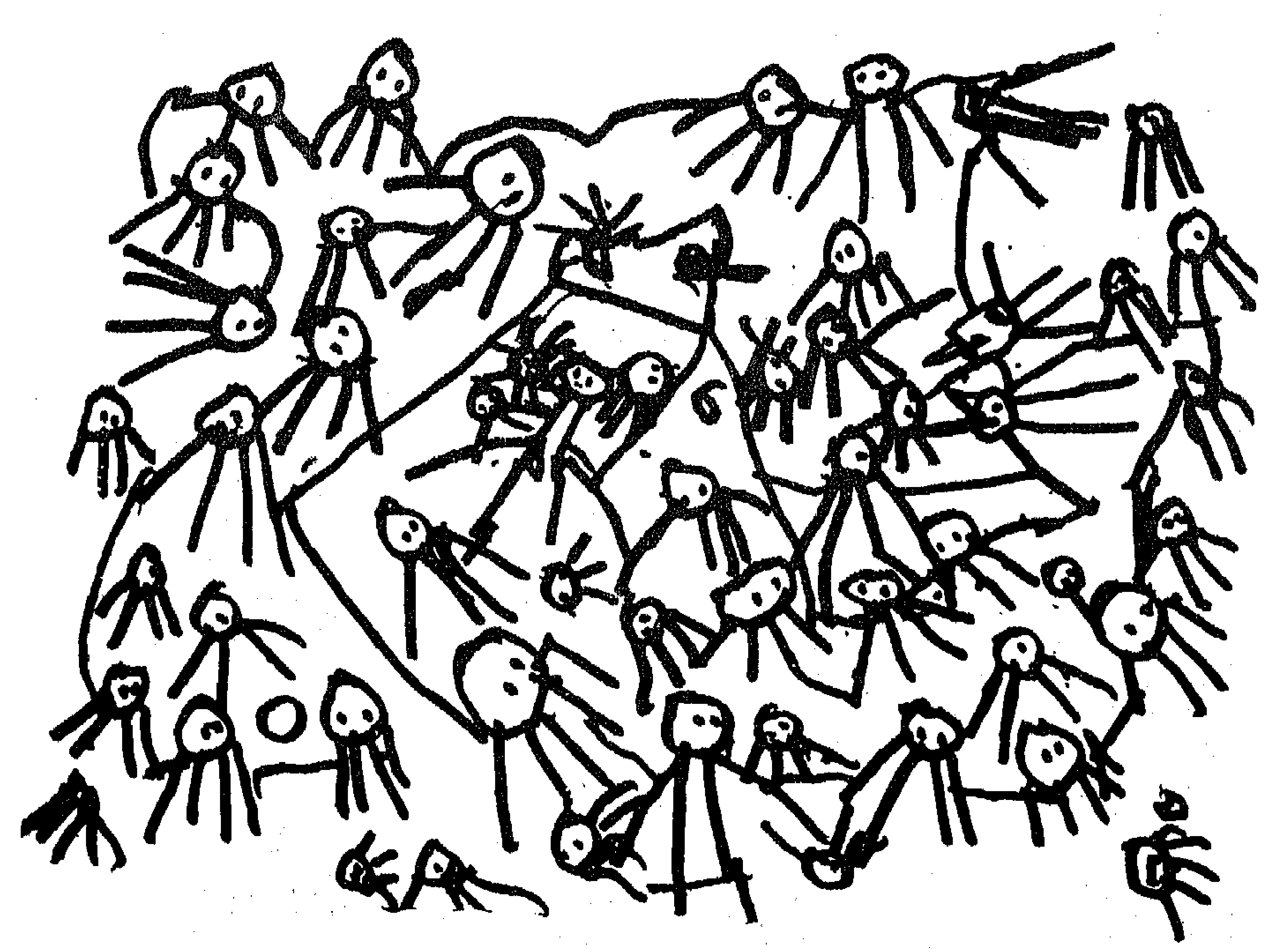
(شكل ٢٣) عوض العصيمى – رمى الجمرات – محمد بن القاسم الابتدائية – مكة المكرمة



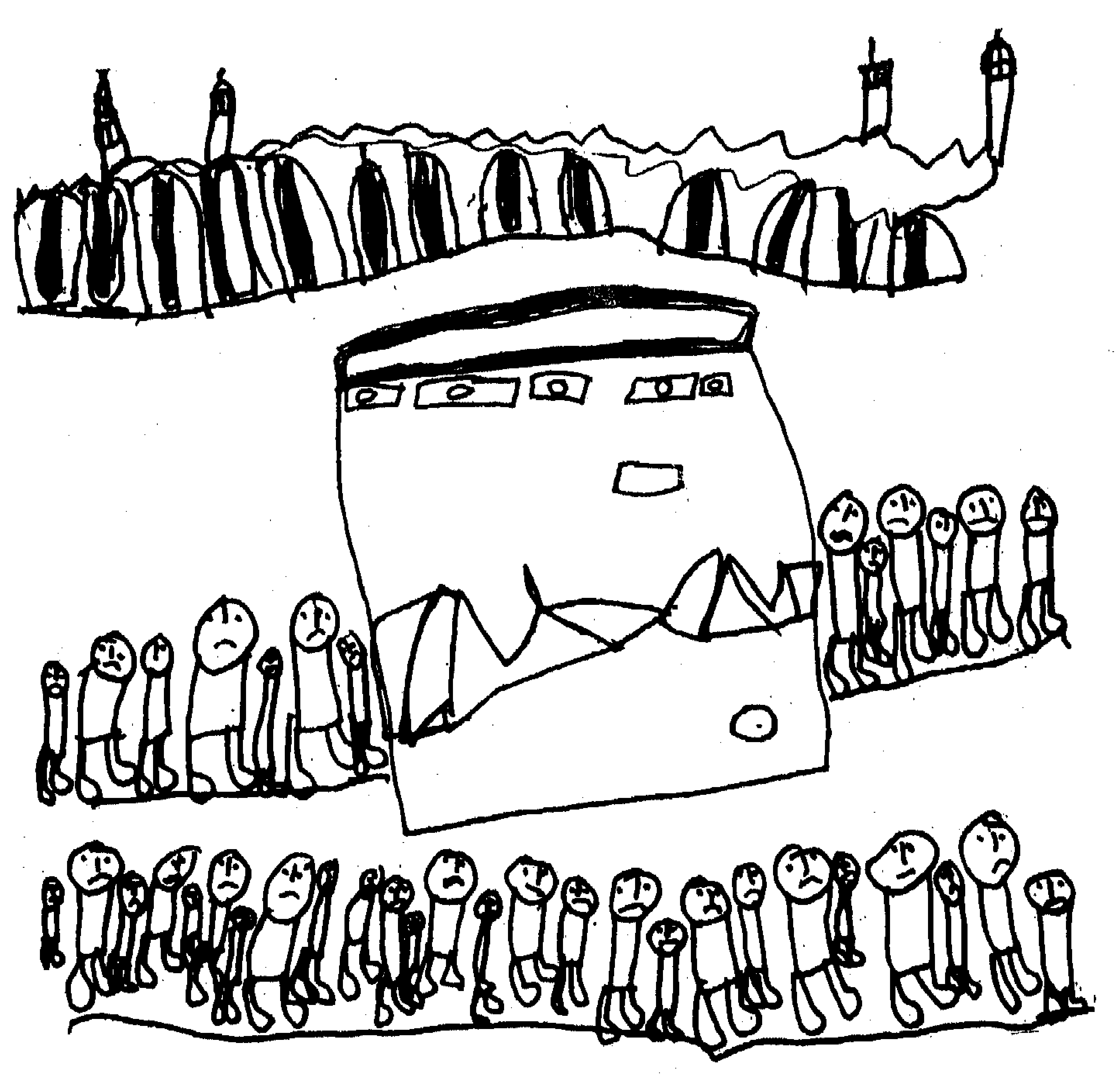
(شكل ٢٤) جميل منصور ناصر السعيدى -
رمى الجمرات مدرسة محمد بن القاسم الابتدائية - مكة المكرمة



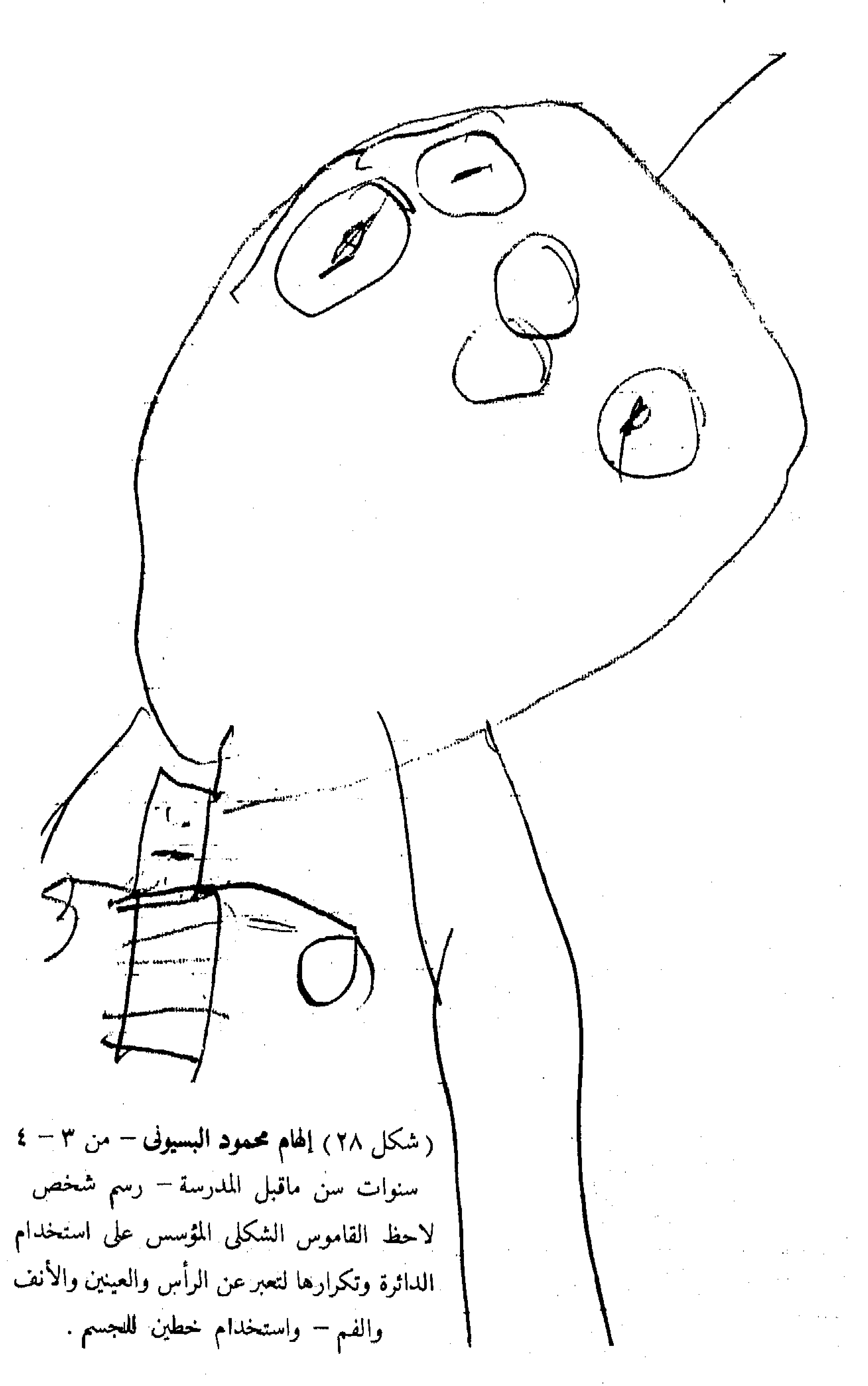
(شكل ٢٥) **سالم اندادى** – ٦ سنة – زمى الجمرات مدرسة محمد بن قاسم الابتدائية – مكة المكرمة .



(شكل ٢٦) **محمد اليماني** – راعي الغنم مدرسة محمد بن قاسم الابتدائية مكة المكرمة .



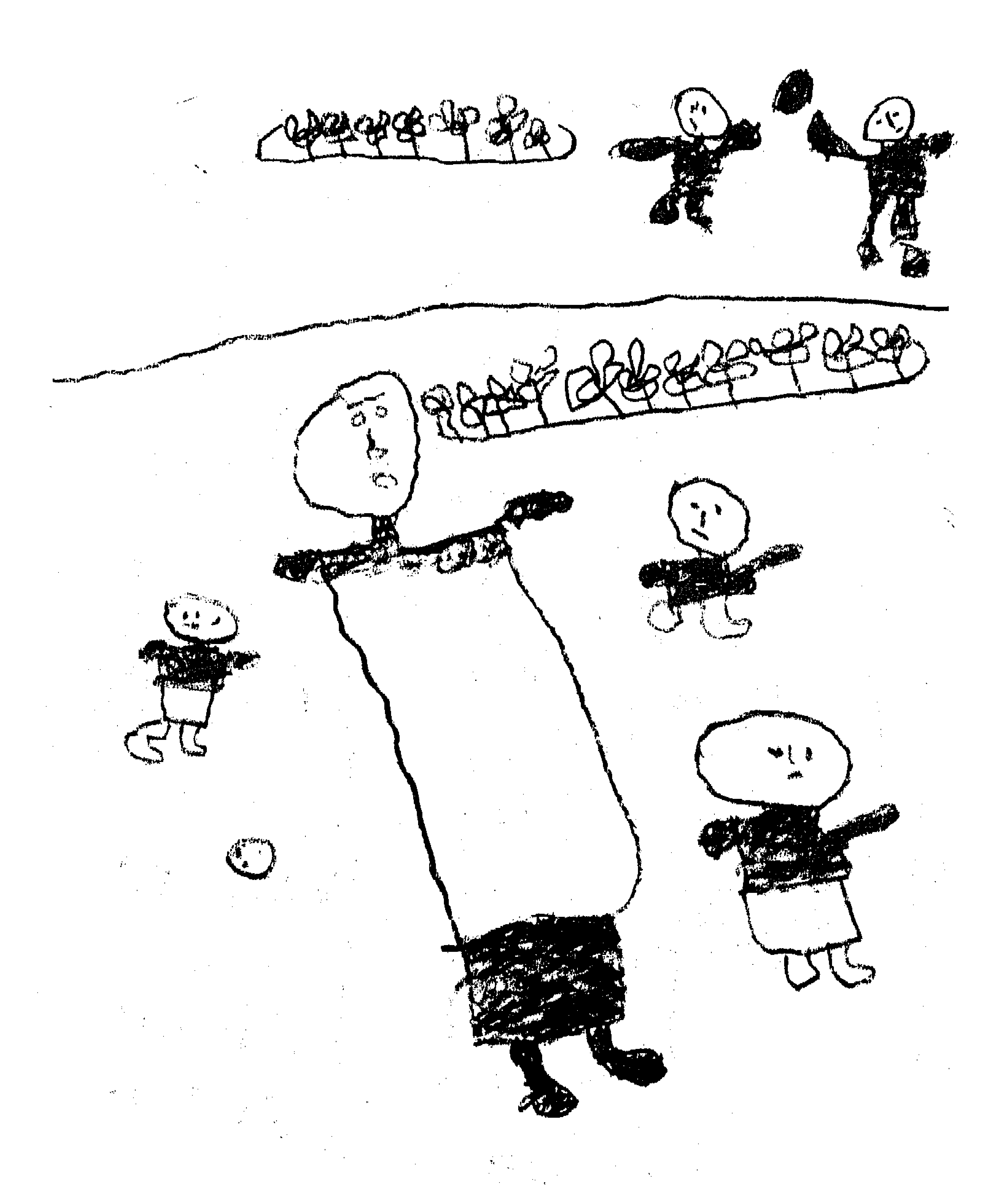
(شكل ٢٧) **محمد عبده جسار** (سعودى) من ٦ – ٧ سنة «الطواف حول الكعبة» مدرسة محمد بن القاسم الابتدائية مكة المكرمة



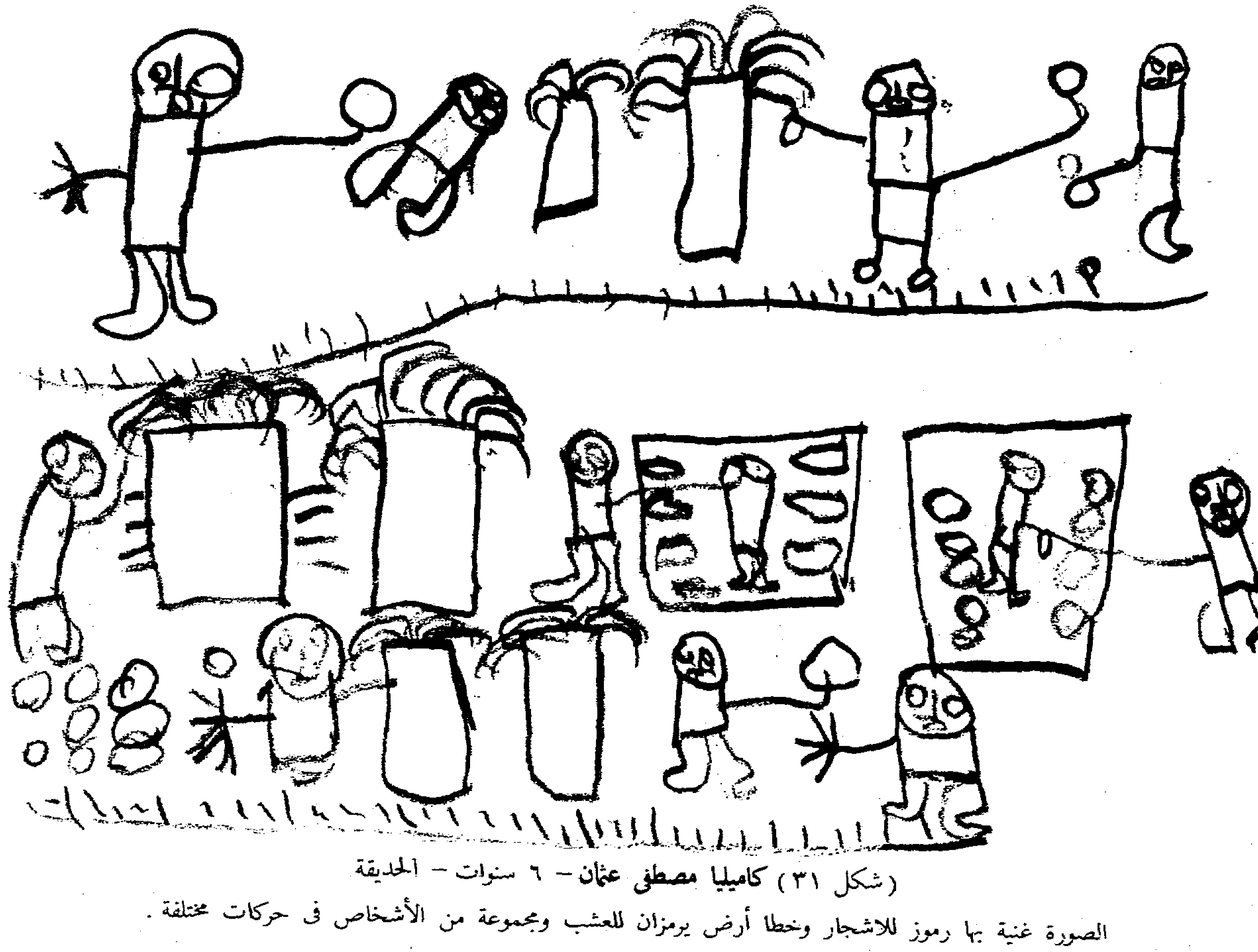
(شكل ٢٨) **إلهام محمود البسيونى** – من ٣ – ٤ سنوات سن ماقبل المدرسة – رسم شخص لاحظ القاموس الشكلى المؤسس على استخدام الدائرة وتكرارها لتعبر عن الرأس والعينين والأنف والفم – واستخدام خطين للجسم .



(شكل ٢٩) نرمين محمد السمات – ٦ سنوات – « أنا وأمى » مدرسة : دار الطفل للتربية بالزمالك .



(شكل ٣٠) الحديقة لطفل ٦ سنوات – اتجاه رمزى يظهر فى تكبير الشخص الاوسط وتصغير بقية اللاعبين – أما الحديقة فرمز إليها بشريطين من الزهور



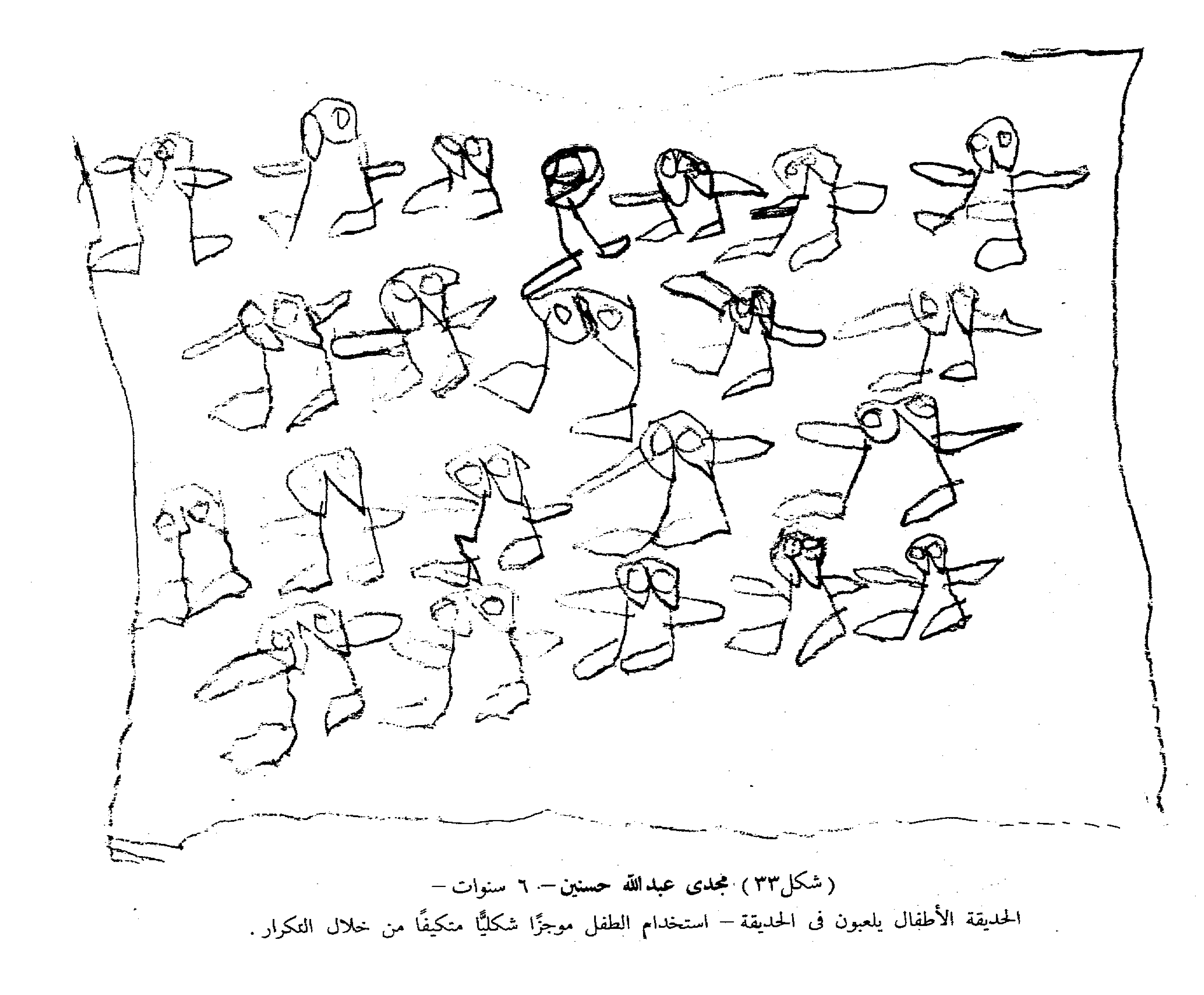
(شكل ٣١) **كاميليا مصطفى عثمان** – ٦ سنوات – الحديقة

الصورة غنية بها رموز للاشجار وخطا أرض يرمزان للعشب ومجموعة من الأشخاص فى حركات مختلفة .



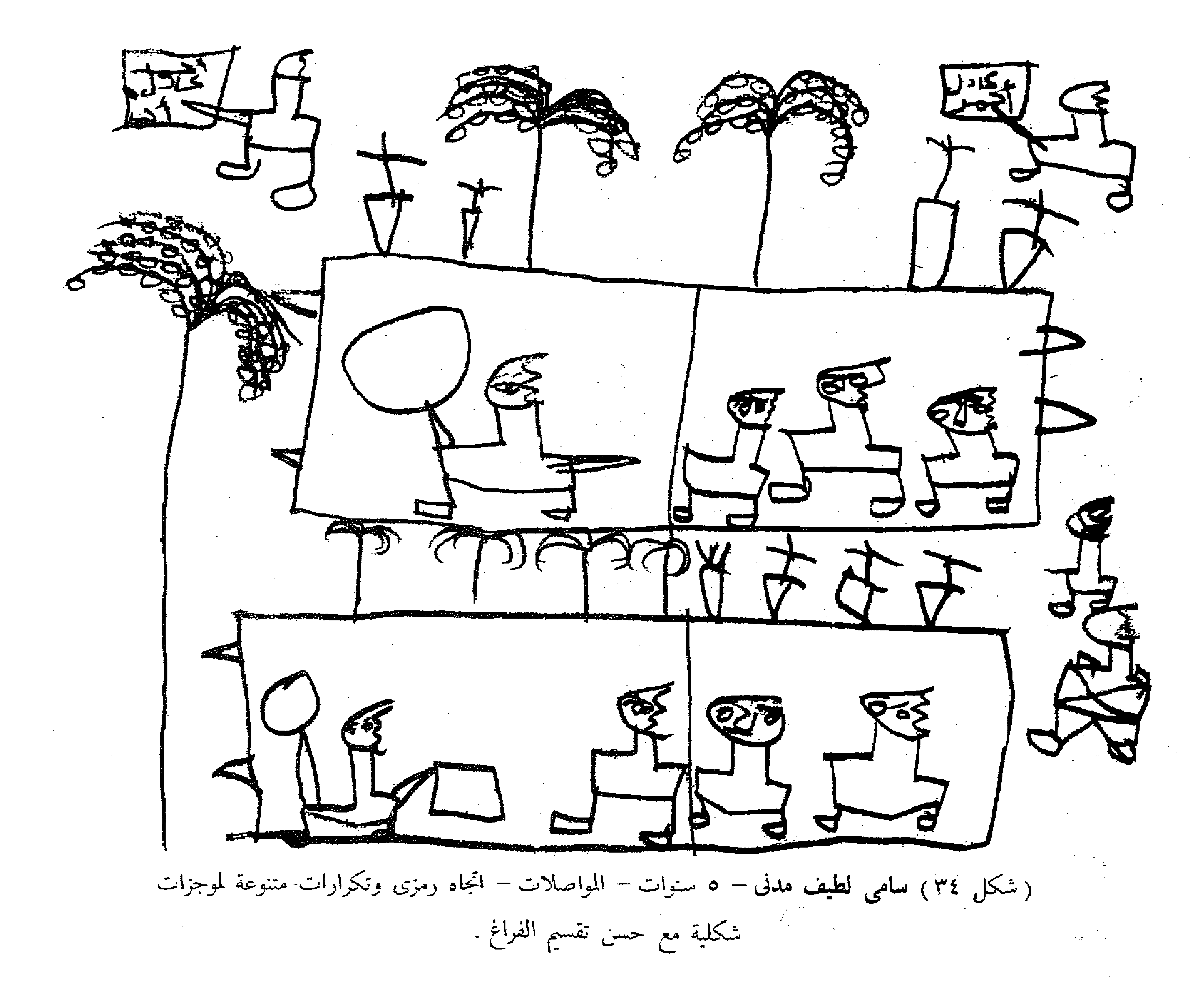
(شكل ٣٢) **مجدى أحمد محمد** – ٦ سنوات – الحديقة

يظهر ثلاث أنواع من الموجزات الشكلية للأشخاص – كما أن هناك اهتمام ملحوظ بالأذنين فى المجموعة السفلى

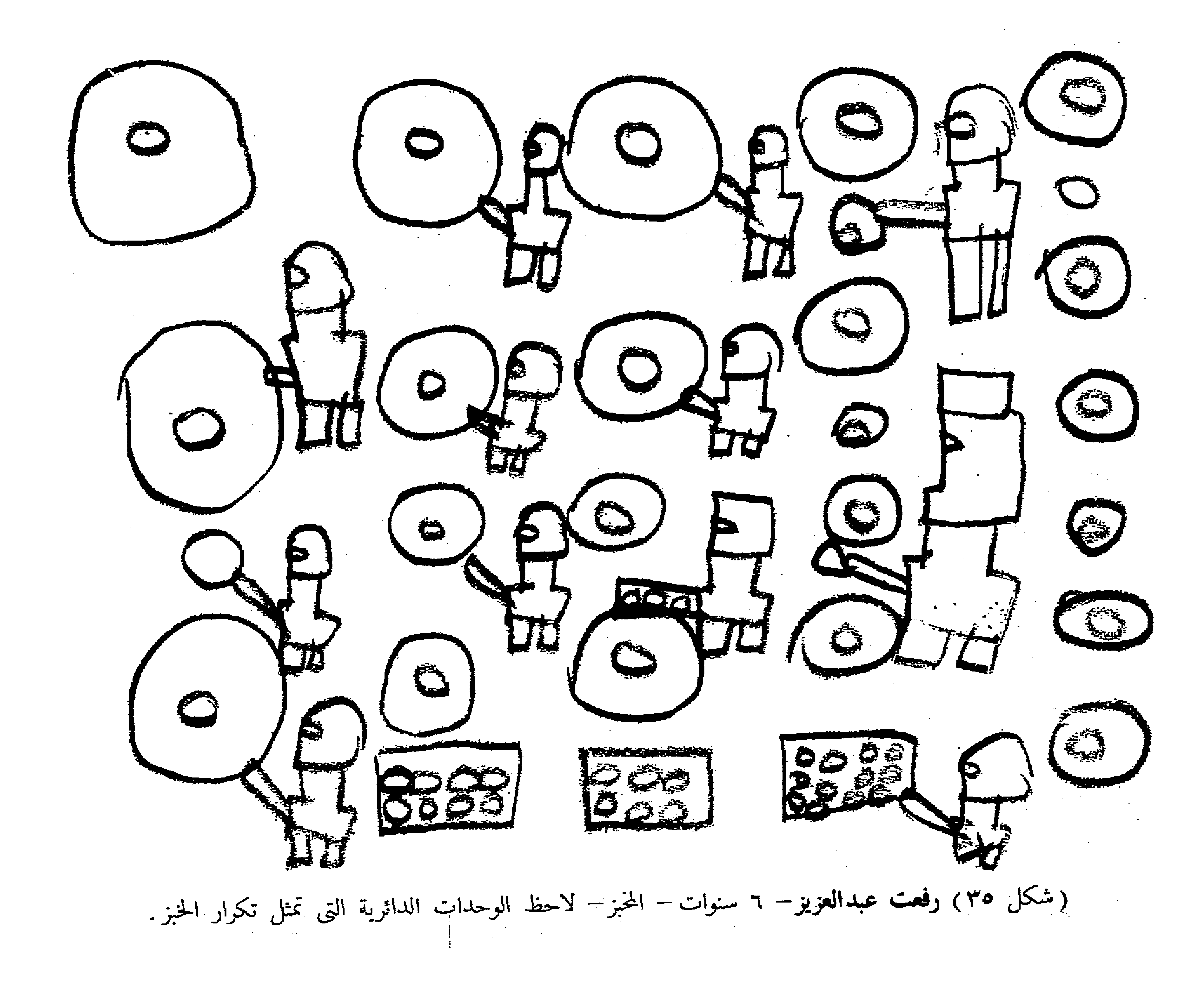


(شكل٣٣) **مجدى عبدالله حسنين** – ٦ سنوات –

الحديقة الأطفال يلعبون فى الحديقة – استخدام الطفل موجزًا شكليًّا متكيفًا من خلال التكرار.



(شكل ٣٤) سامي لطيف ملك – ٥ سنوات – المواصلات – اتجاه رمزي وتكرارات متنوعة لوحدات شكلية مع حسن تقسيم الفراغ .



(شكل ٣٥) **رفعت عبدالعزيز** – ٦ سنوات – المخبز – لاحظ الوحدات الدائرية التى تمثل تكرار الخبز.



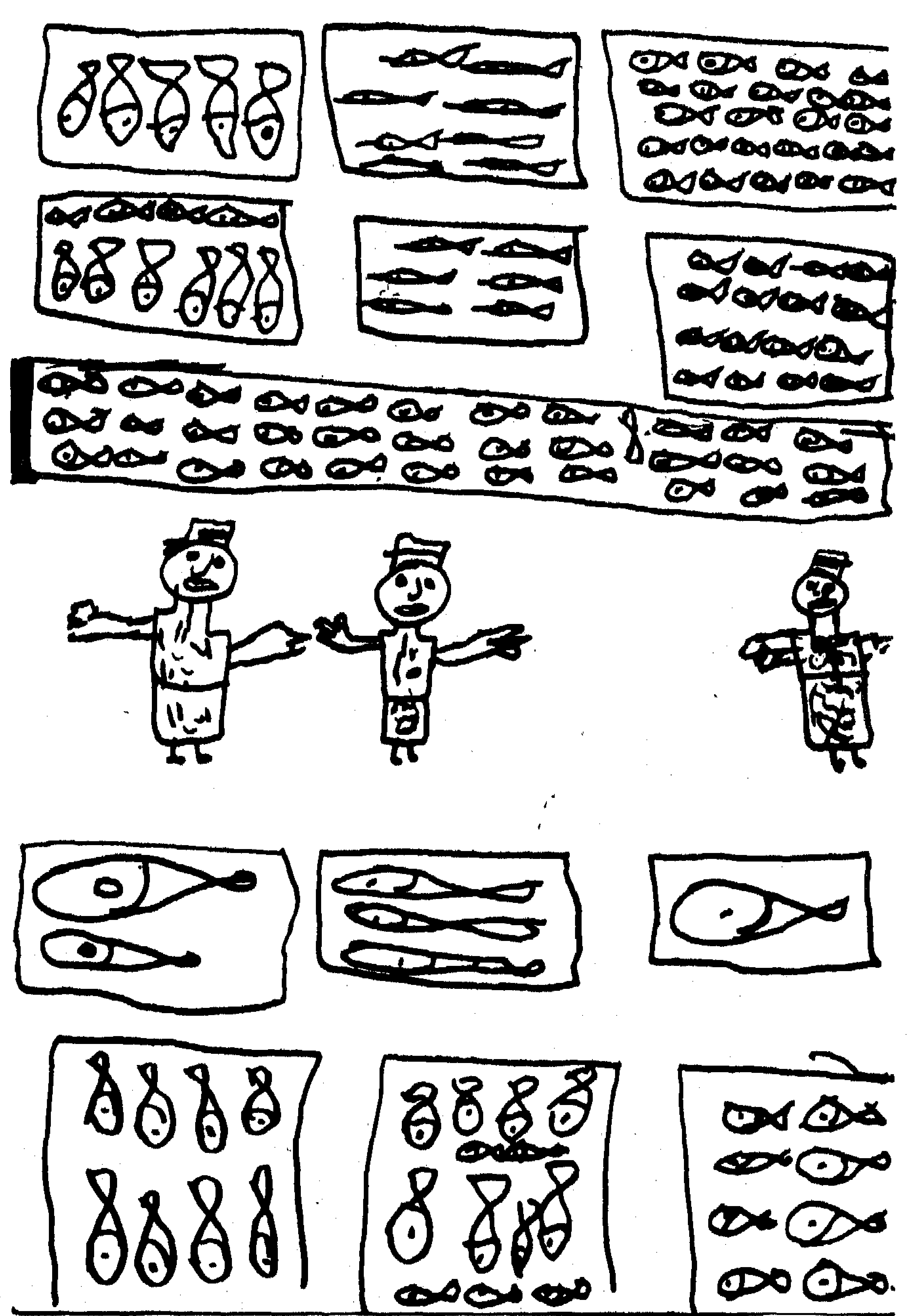
(شكل ٣٦) آمنة محمود السيد — ١٢ سنة — بائع الترمس

رسم خطى بالقلم والصبغة . ويبين تجمع فى تكوين هرمى حول بائع الترمس . وتظهر عباره « الله أكبر » فى وسط الصورة .



(شكل ٣٧) أطفال فى سن المرحلة الابتدائية يتبارون فى الرسم فى معسكر صيفى لنادى الشمس بمرسى مطروح ، والصورة تبين مدى الاهتمام والإنكباب على الرسم .

(شكل ٣٨) رسم رمزى لسوق السمك – سن ٩ سنوات قسمت الصفحة إلى خطوط رأسية وأفقية فحصرت مستطيلات خصصت للأسماك والأشخاص.



(شكل ٣٩) أسماء محمد حامد حامد بهلول – ١٠ سنوات (فلسطينية)

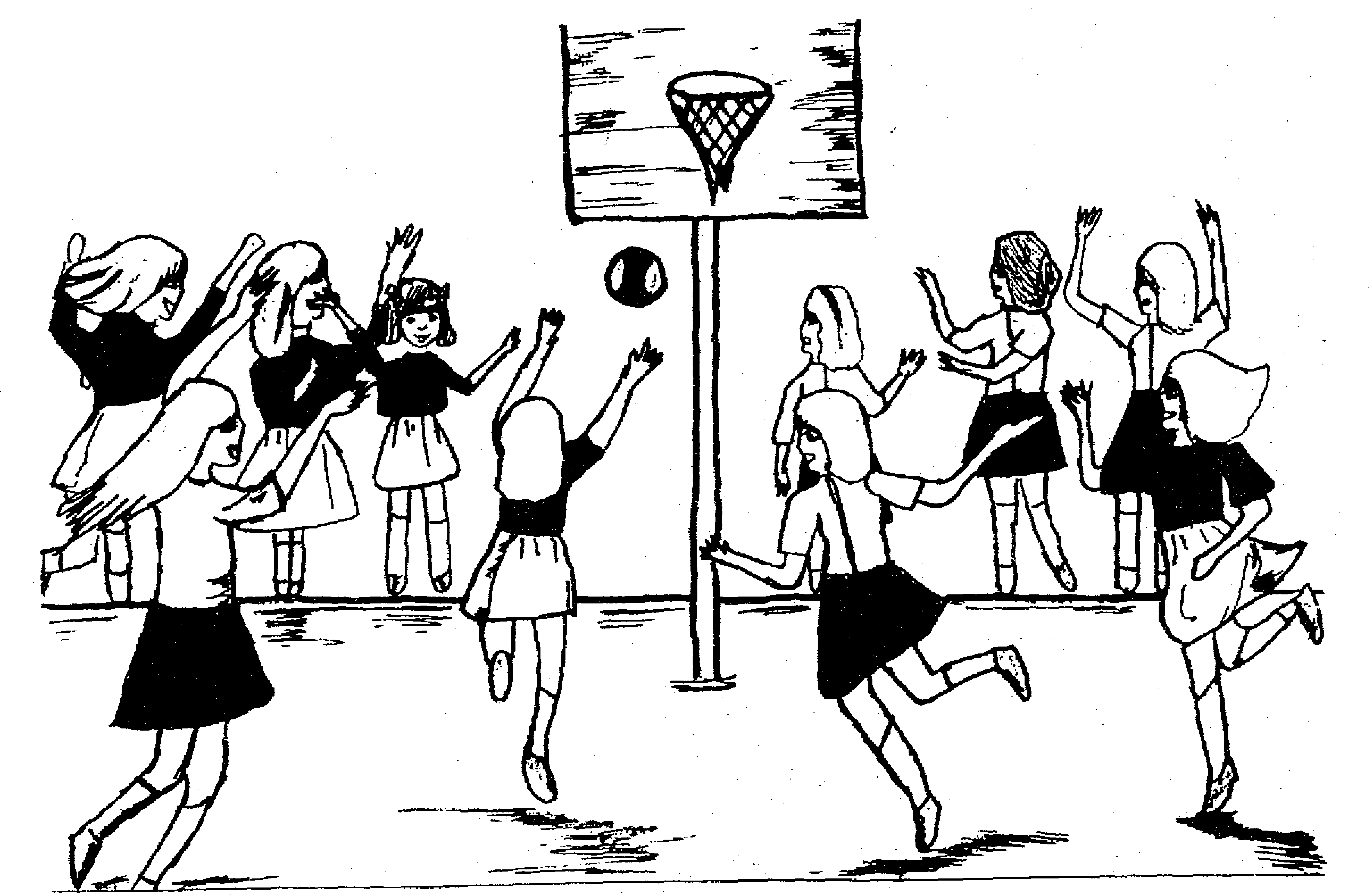
الموضوع : سوق السمك – مدرسة أبي بكر الصديق الدوحة – قطر



(شكل ٤٠) الزفاف – سن ١٣ سنة – يمثل الاتجاه الزخرفى فى عشق التفاصيل وطابع الزفاف قطرى حيث تظهر النساء المقنعات.



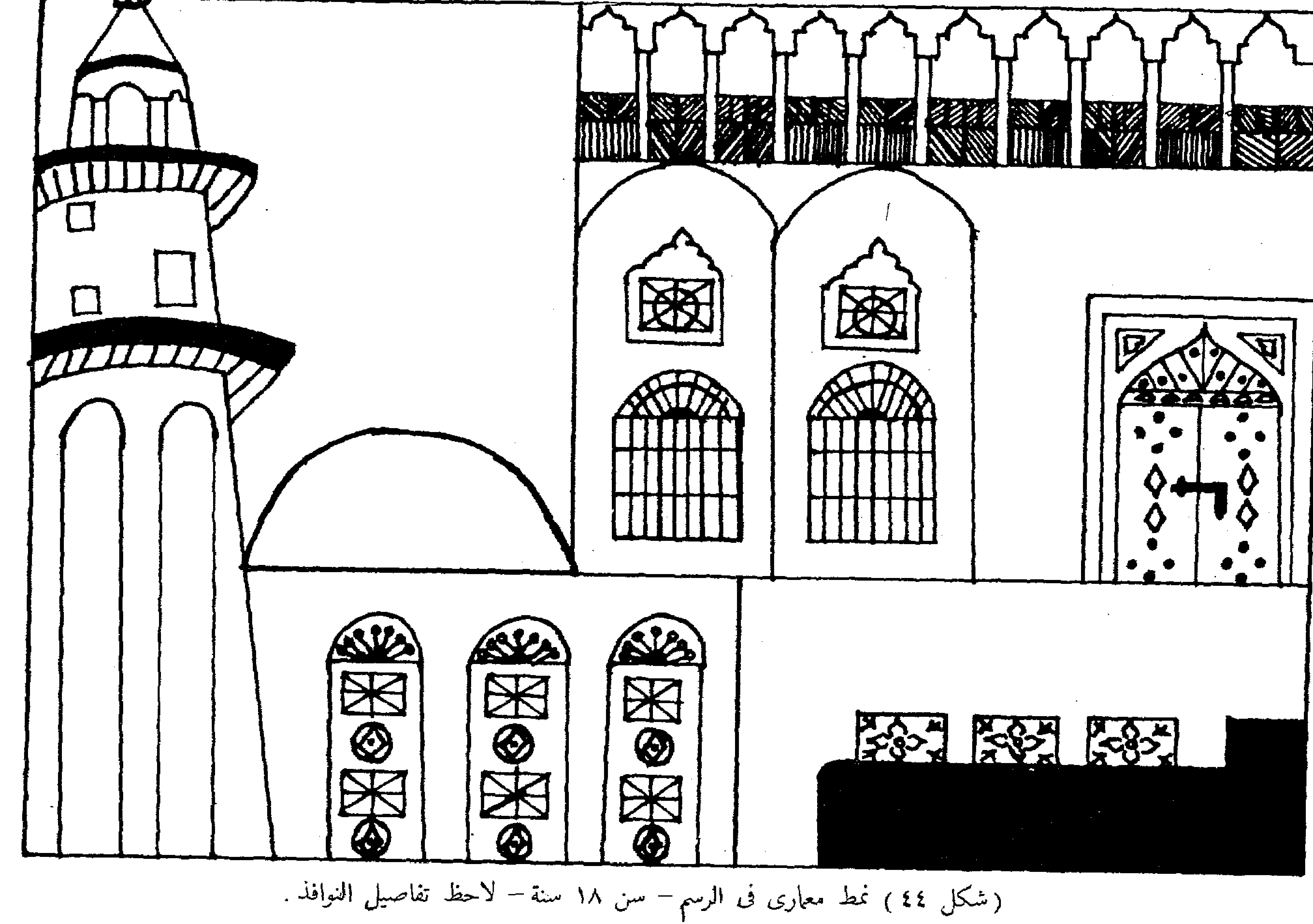
(شكل ٤١) **فتاة قطرية** – سن ١٣ سنة – وصف دقيق بالرسم للزفاف مع بيان أوضاع الراقصات وضاربات الطبول ، والعريس والعروس .



(شكل ٤٢) مباراة فى كرة السلة – سن ١٣ سنة لاحظ تنوع الحركات والاهتمام بزى المباراة ووضع الكرة كمركز اهتمام. الرسم يمثل النمط الواقعى



(شكل ٤٣) فتاة قطرية – سن ١٦ سنة . ظاهرة التفاصيل واضحة . الاتجاه زخرفى يميل إلى البرقشة وإظهار الزينة .



(شكل ٤٤) نمط معمارى فى الرسم – سن ١٨ سنة – لاحظ تفاصيل النوافذ.

أساليب رسوم الأشخاص
عند الأطفال القطريين





(شكل ٤٥) الاشكال من (٤٥) حتى (٥٦) تمثل نماذج من رسوم الأطفال القطريين من الجنسين من سن ٦ حتى سن ١٢ - أى ما يمثل المرحلة الابتدائية ، وقد استخلصت هذه الرسوم من عديد من الموضوعات التى أعطيت لتلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية فى مدارس الدوحة ، وأمكن من خلالها التعرف على أشكال رسم الأشخاص والوجوه والأشجار والحيوانات ، وعاون المؤلف فى استخلاص تلك الرسوم مجموعة من طالبات جامعة قطر فى دراسة مقرر التربية الفنية .

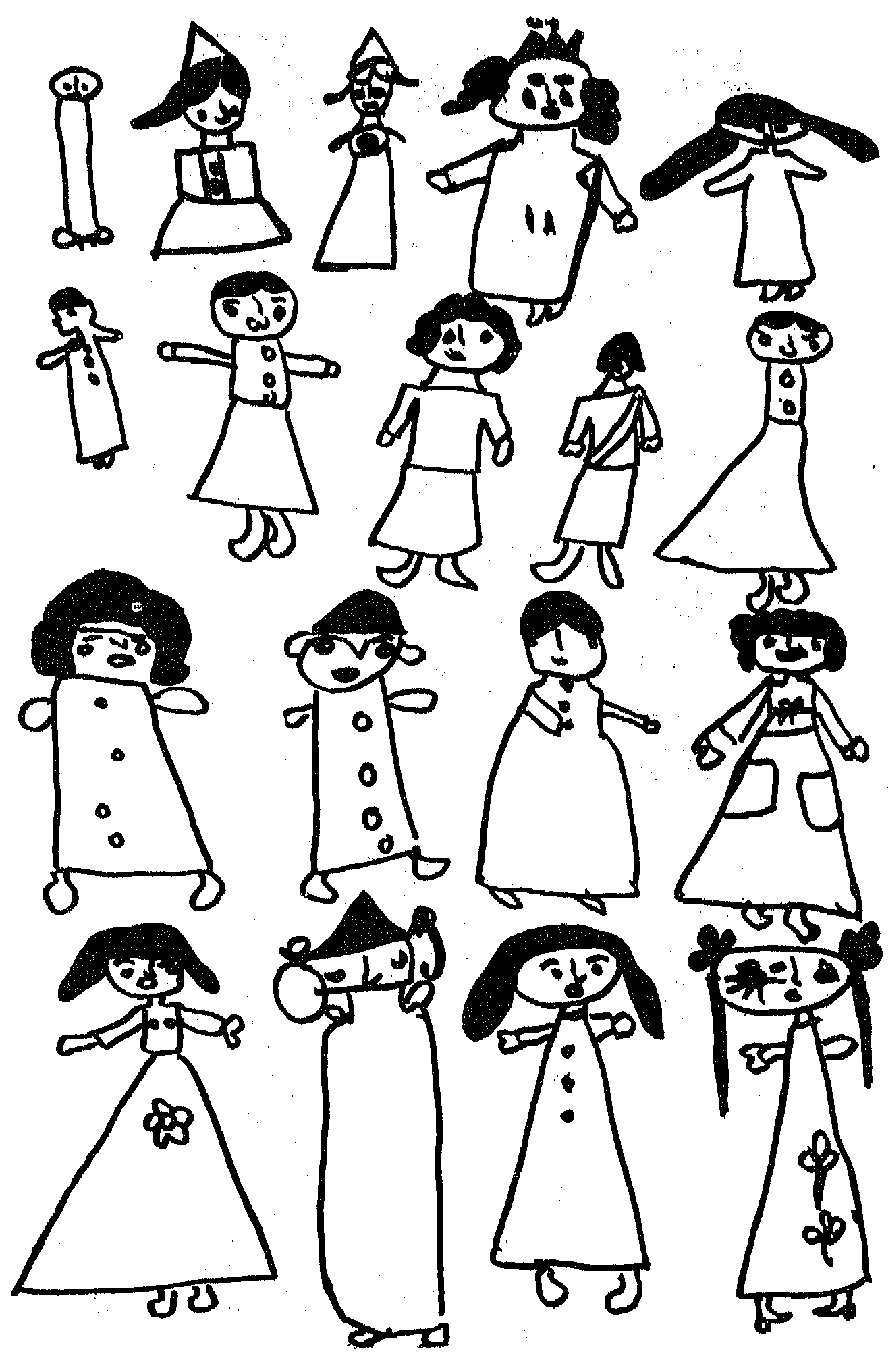


(شكل ٤٦) مجموعة من رسوم الفتيات

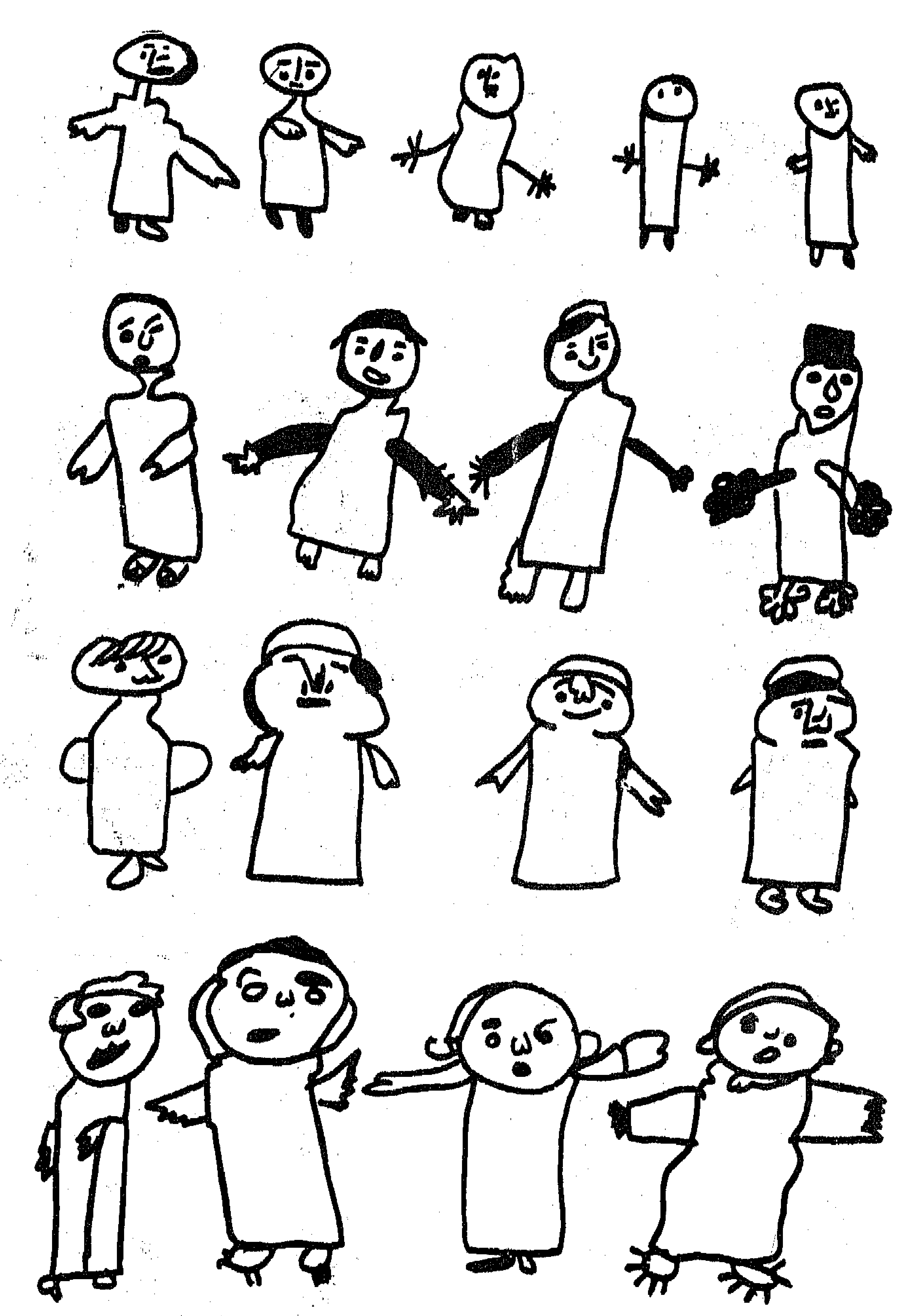
لاحظ تنظيمات الشعر ، والملابس ، والأطراف من سن ٦ — ٨ سنة .



(شكل ٤٧) فتيات بأزياء مختلفة سن ٧ سنوات
لاحظ أنواع الزخارف المستخدمة فى الملابس ، وأشكال الشعر .



(شكل ٤٨) خليط من رسوم الفتيات – سن ٧ سنوات
بتنظيمات مختلفة للشعر والملابس ، وتظهر الأزرّة فى بعض الأزياء .



(شكل ٤٩) رسوم للذكور بجلابيبهم – السن من ٧ – ٨ سنوات
لاحظ اختلاف الأشكال عنها فى رسوم البنات (الأشكال من ٣٦ – ٣٨) .



(شكل ٥٠) أزياء الفتيات أكثر وضوحًا – السن من ٩ – ١٠ سنة وتظهر كثير من الزخارف .



(شكل ٥١) خليط من رسوم النساء فى أوضاع مختلفة – السن من ٩ – ١١ سنوات
أشكال الرداء ذو الوسط تظهر فى الصف الأول خاصة.

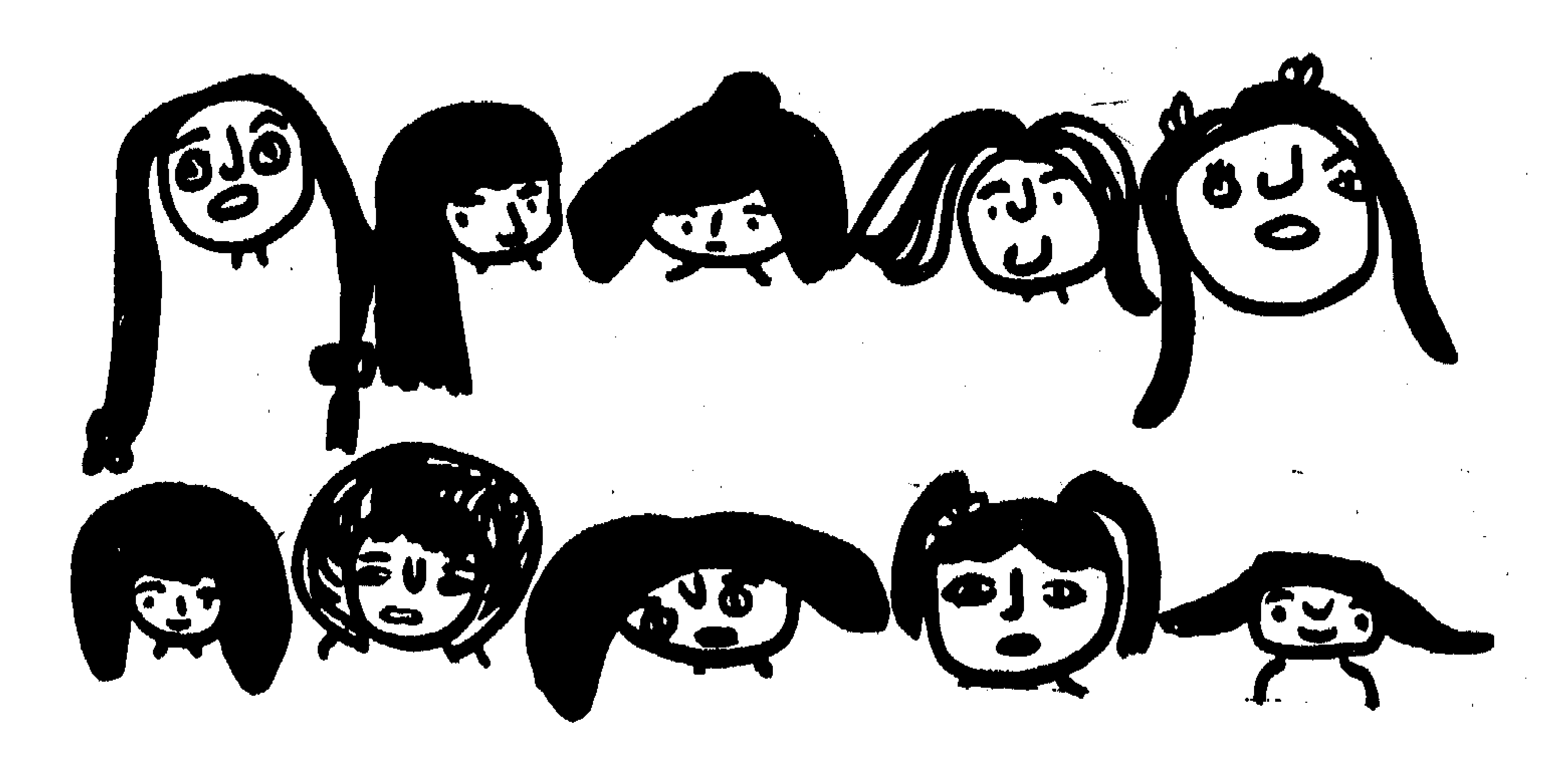


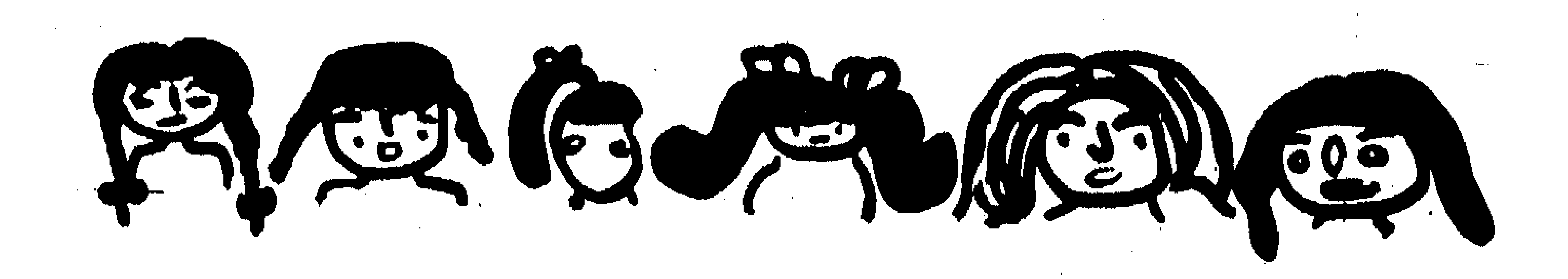
(شكل ٥٢) أغلب الرسوم لفتيات تظهر التفصيلات فى الشعر والملابس
بعض الوجوه من الجانب - السن من ١٠ - ١١ .

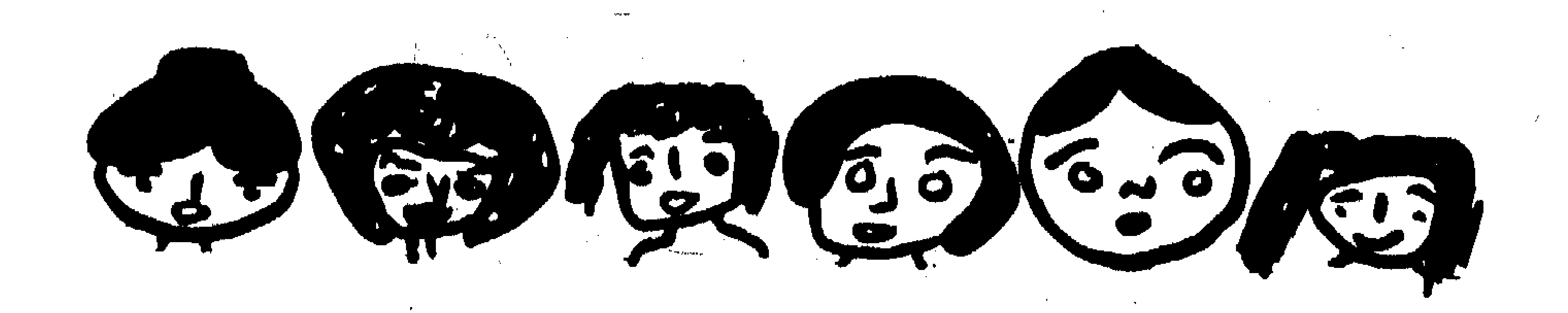


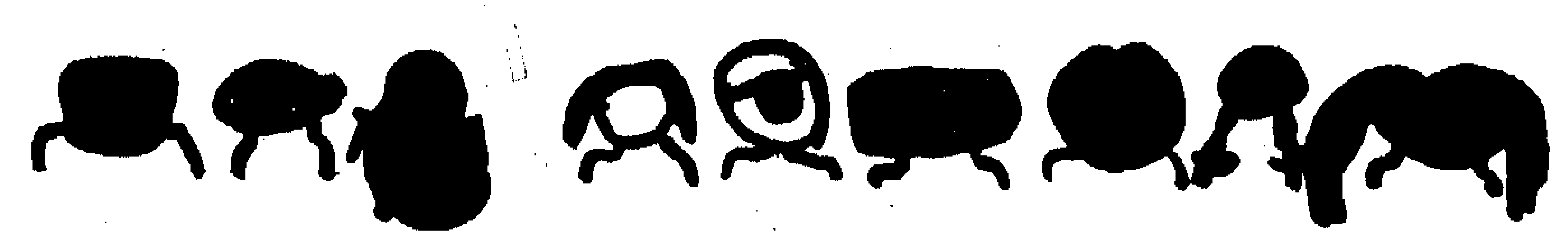
(شكل ٥٣) مجموعة من رسوم فتيات وفتية بأزياء وحركات مختلفة وتظهر بعض السمات البيئية فى رسم الولد الثانى فى الصف السفلى – كما أن رداء الفتيات المكون من قطعتين يظهر بوضوح مع الاهتمام ببعض تفصيلات الملابس والشعر – سن من ٧ – ١٢ .

الوجـــوه









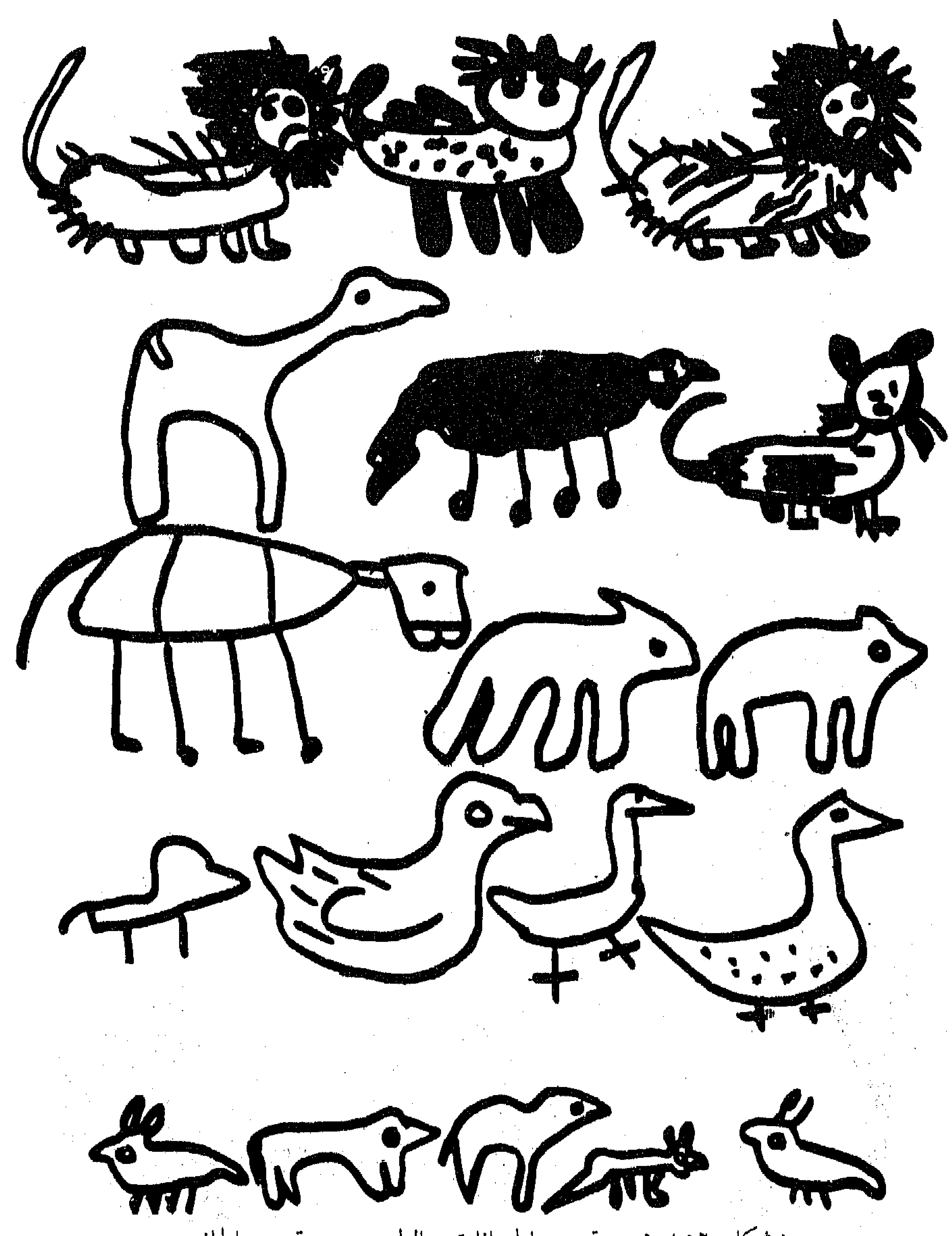
(شكل ٥٤) تنوعات من الوجوه من الأمام والخلف

وغالبيتها لفتيات يظهر فيها مدى الاهتمام بالشعر والضفائر ، سن من ٩ — ١٠ .

الأشجار



(شكل ٥٥) رسم أنواع من الأشجار كما تبدو فى السن من ٩ – ١٠ .



(شكل ٥٦) مجموعة من الحيوانات والطيور مرسومة من الجانب
والأسود العلوية بوجوه دائرية ، وشعر كثيف — السن من ٩ — ١٠ .

نماذج من رسوم پابلو پيكاسو



(شكل ٥٧) **بابلو بكاسو** - «سيسلى الوحش» بعد رنوار . باريس شتاء ١٩١٩
بالقلم الرصاص ٢٣,٨×٣١,٢سم - متحف بيكاسو ، باريس .



(شكل ٥٨) بابلوبيكاسو - « فروع وأوراق »

أغسطس سنة ١٩٢٠ بالقلم الرصاص - ٥٠,٥×٣٦,٧سم .



(شكل ٥٩) **بابلوبيكاسو** – «صورة أريك ساتى» باريس ١٩/٥/١٩٢٠ – بالقلم الرصاص – ٦٢,٣×٤٨سم – متحف بيكاسو، باريس.



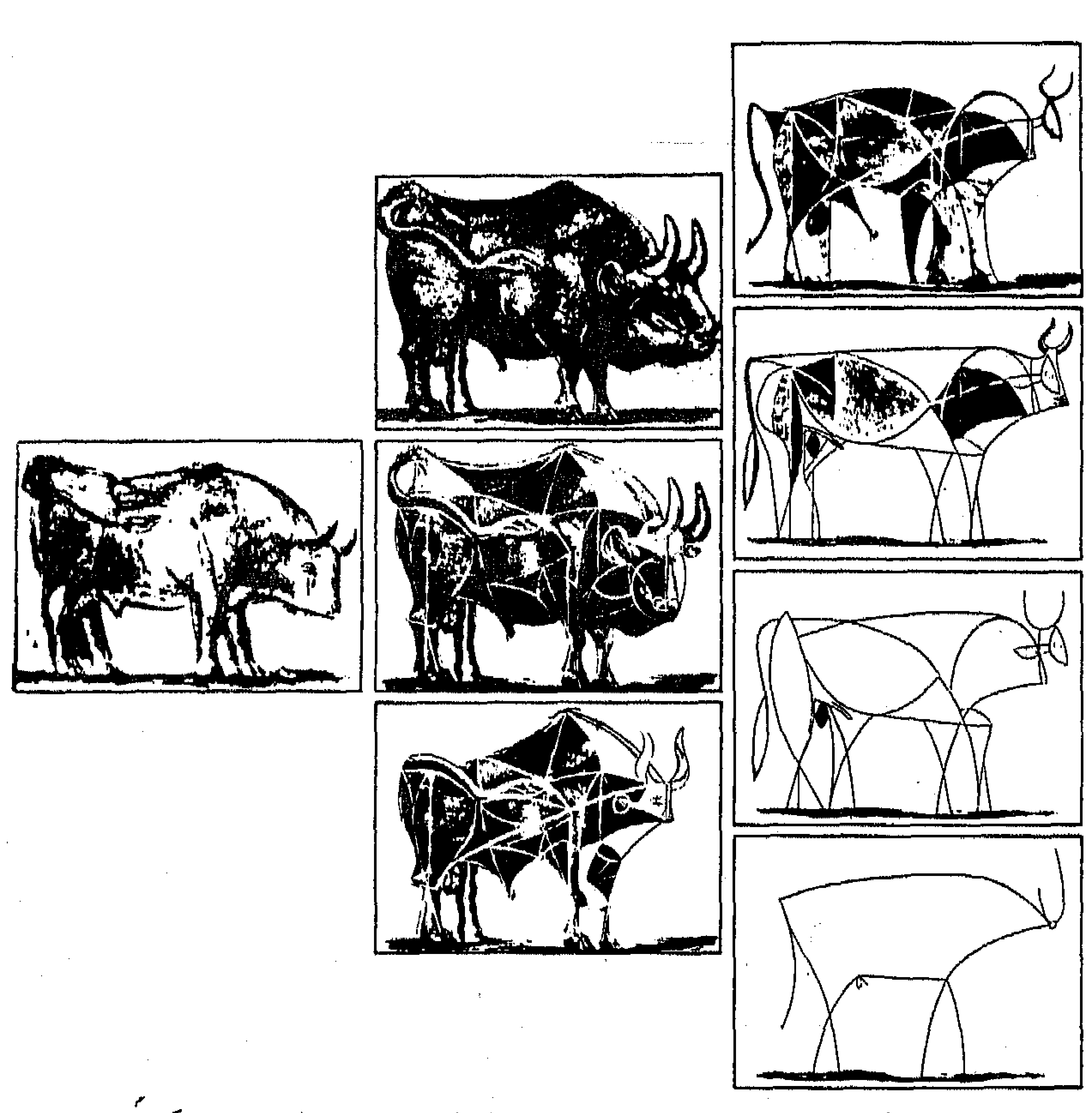
(شكل ٦٠) **بابلوبيكاسو** – « صورة ايجور سترافنسكي » باريس – ١٩٢٠/٥/٢٤
بالرصاص على ورق رمادي ٦٢× ٤٨,٥سم متحف بيكاسو – باريس .



(شكل ٦١) **بابلو بيكاسو**– رسم بين الحرب والسلام– متحف فالوري– ١٩٥٢/٤/٢٩ تأمل الأشكال الإجمالية للأشخاص، والإيقاع المنظم للحركات ببساطة وبلاغة قد يفيد منها الأطفال لقرب الرسم من منهجهم.



(شكل ٦٢) بابلو بيكاسو– الحمامة الزرقاء – (١٩٦١)
إيقاع خطى مبسط يحمل اندفاعة الحمامة بسلاسة وبلاغة – ١٩٦١/١٢/٢٨

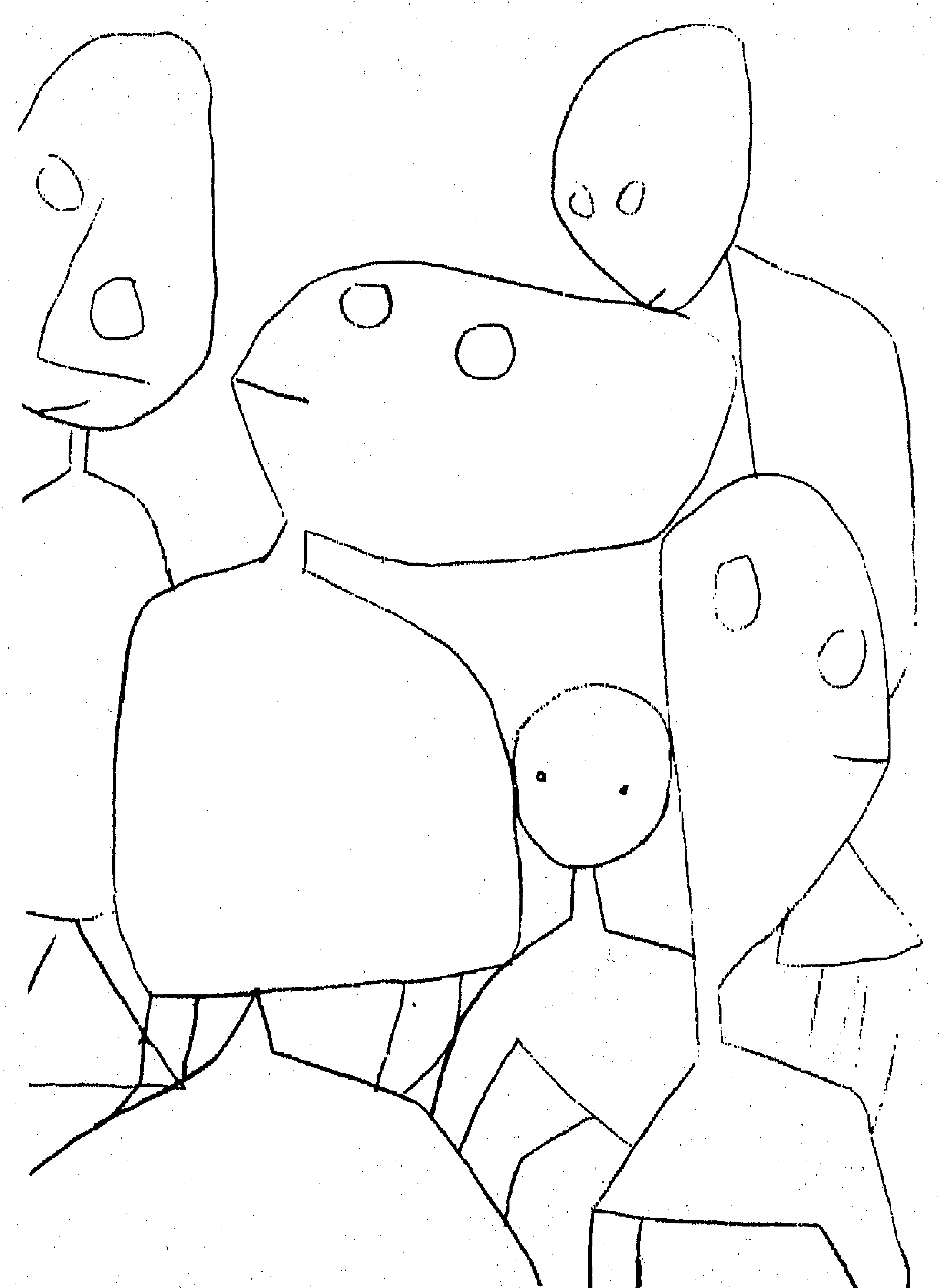


(شكل ٦٣) تطور الثور من الطبيعة إلى التجريد كما صورة بيكاسو

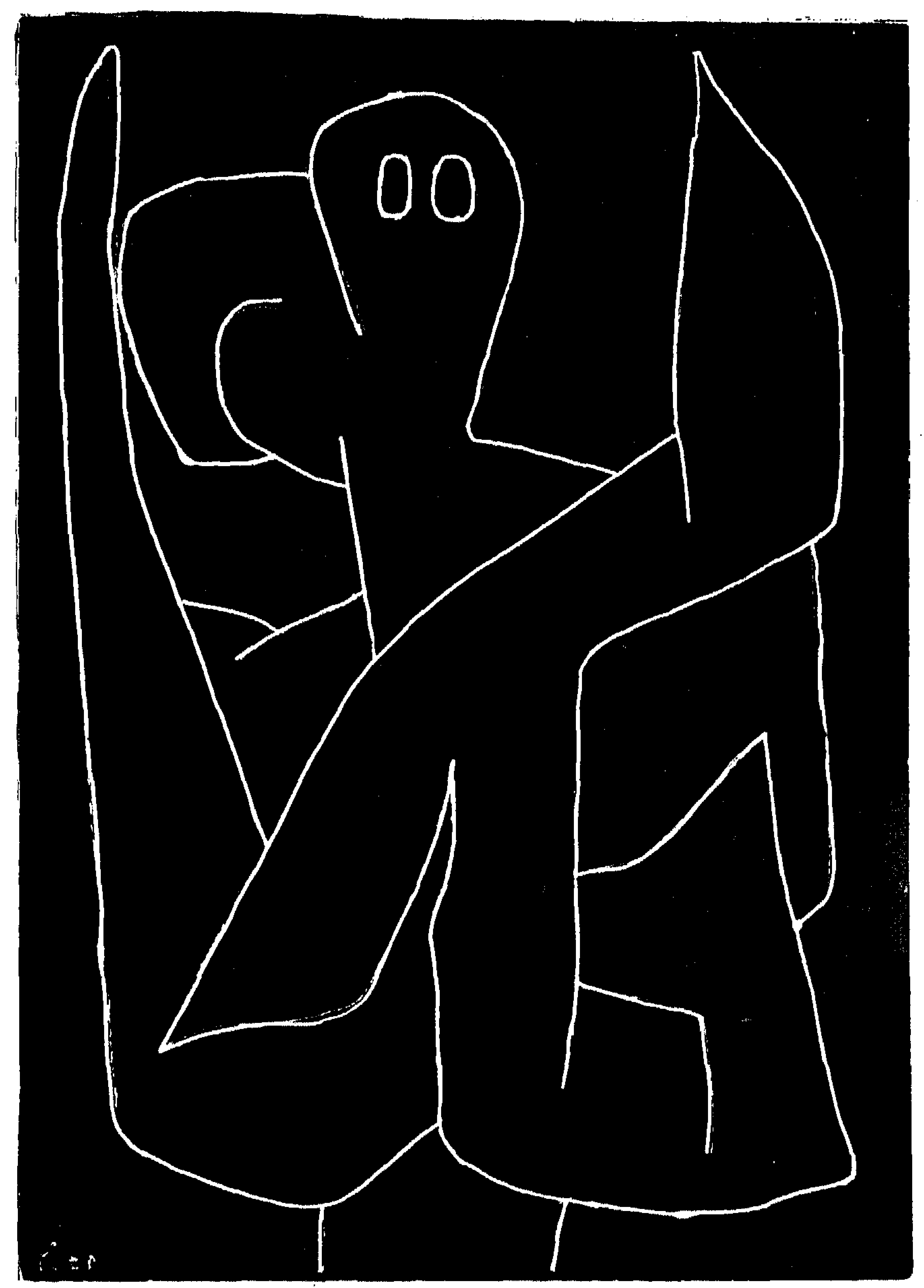
تأمل خلاصة العلاقة الخطية التى وصل إليها فى الشكل الثامن أقصى اليمين .



(شكل ٦٤) بول كلى – « المجموعة » (W) ١٩٣٠



(شكل ٦٥) **بول كلى** – جماعة الخمسة – (١٩٣٩) متحف الفن الحديث باريس. لعل دوائر الأعين هى التى تمثل نقط الارتكاز فى هذا الرسم – كما أن تحريف العناصر جعل من معانيها شيئًا مميزًا.

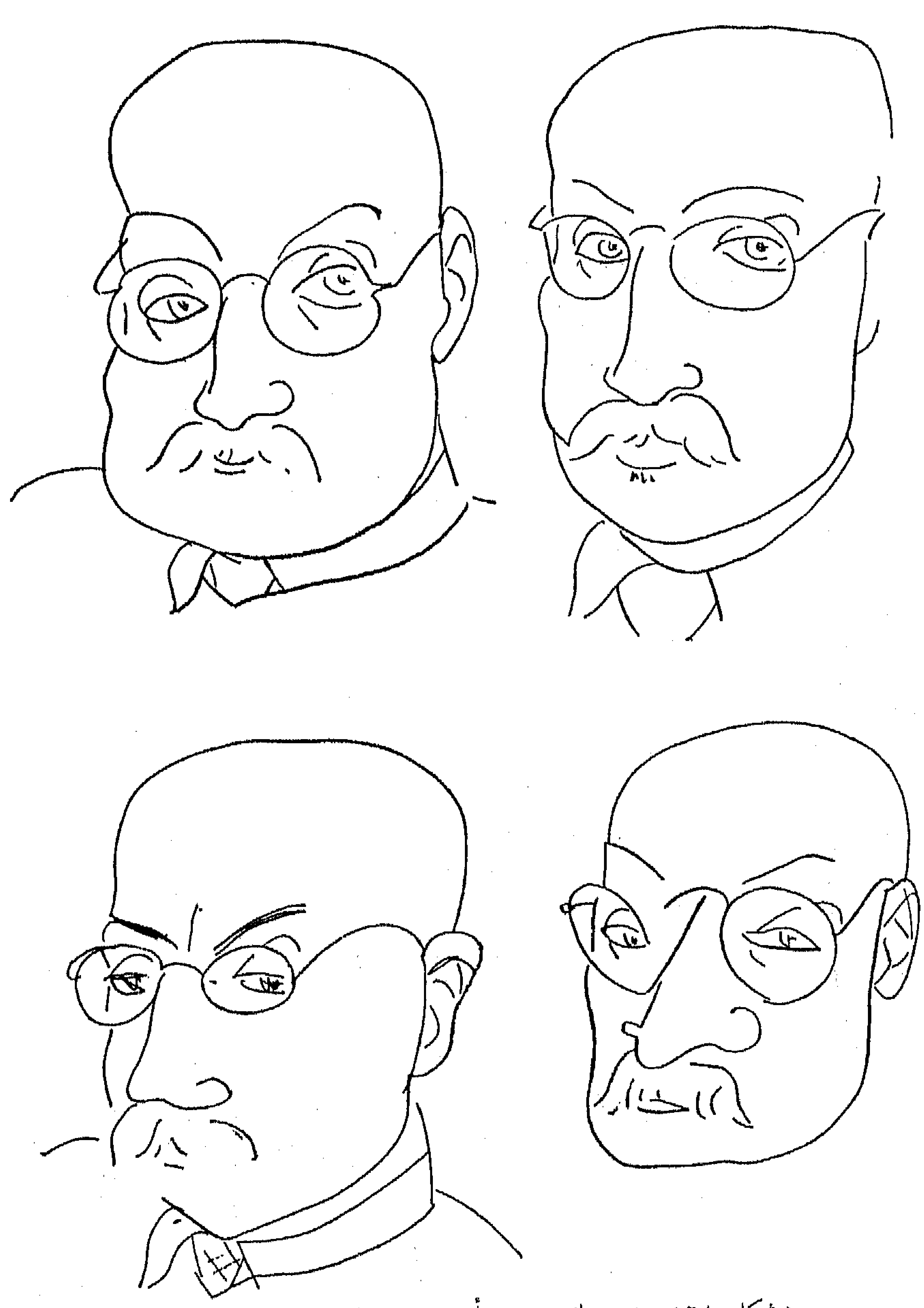


(شكل ٦٦).بول كلى – ملاك حذر (١٩٣٩) تأمل العلاقات الخطية، والاتجاهات الرأسية والمائلة، والأفقية للخطوط، وكيف أسهمت فى بناء التكوين المميز – دون الاهتمام بمضاهاة الطبيعة، والاكتفاء ببيضاويين للعينين يربطان كيان التعبير.

نماذج من رسوم هنري ماتيس



(شكل ٦٧) **هنري ماتيس** – « الصوان » ١٩٣٢ .

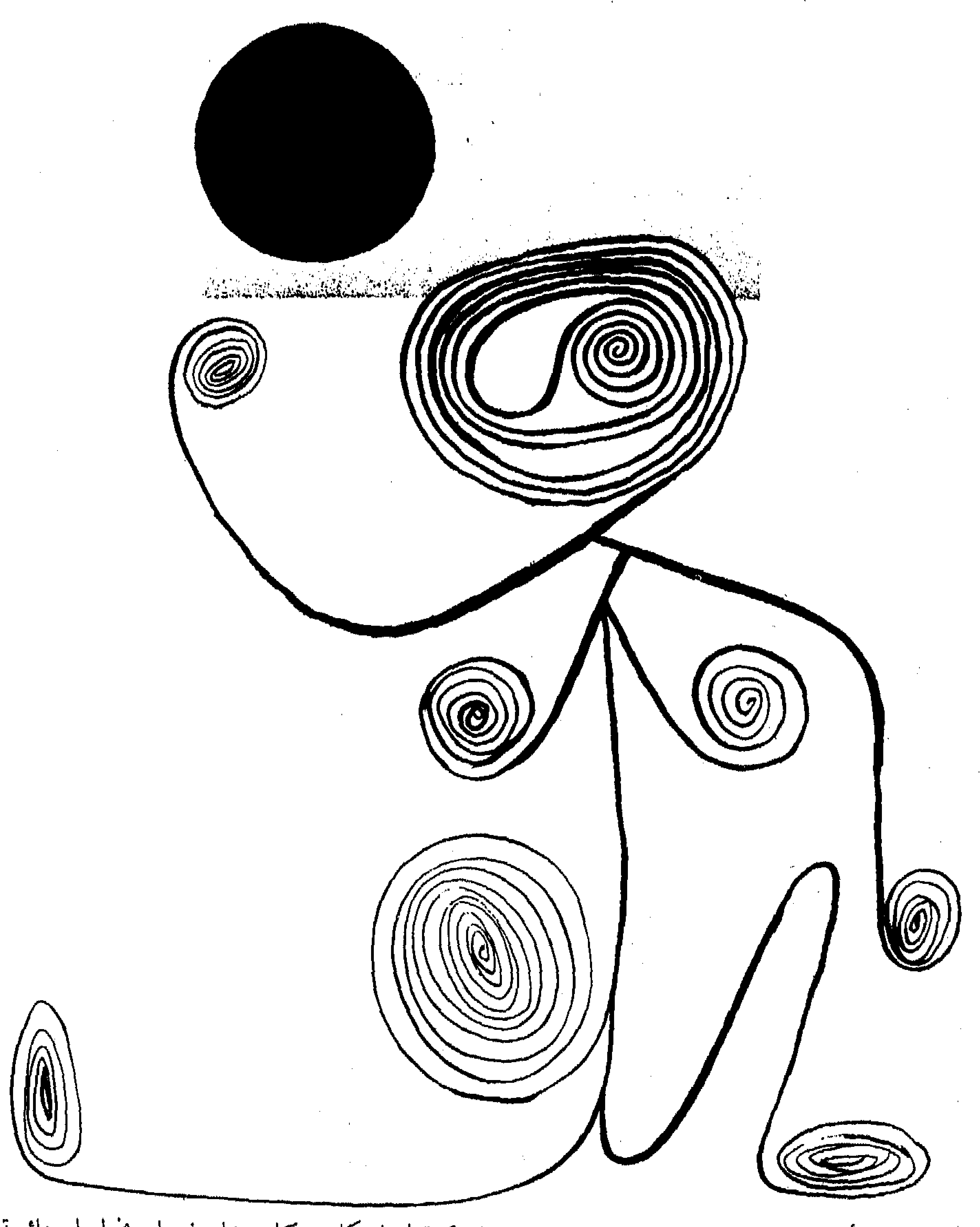


(شكل ٦٨) **هنرى ماتيس** – « أربع رسوم شخصية » – ١٩٣٩

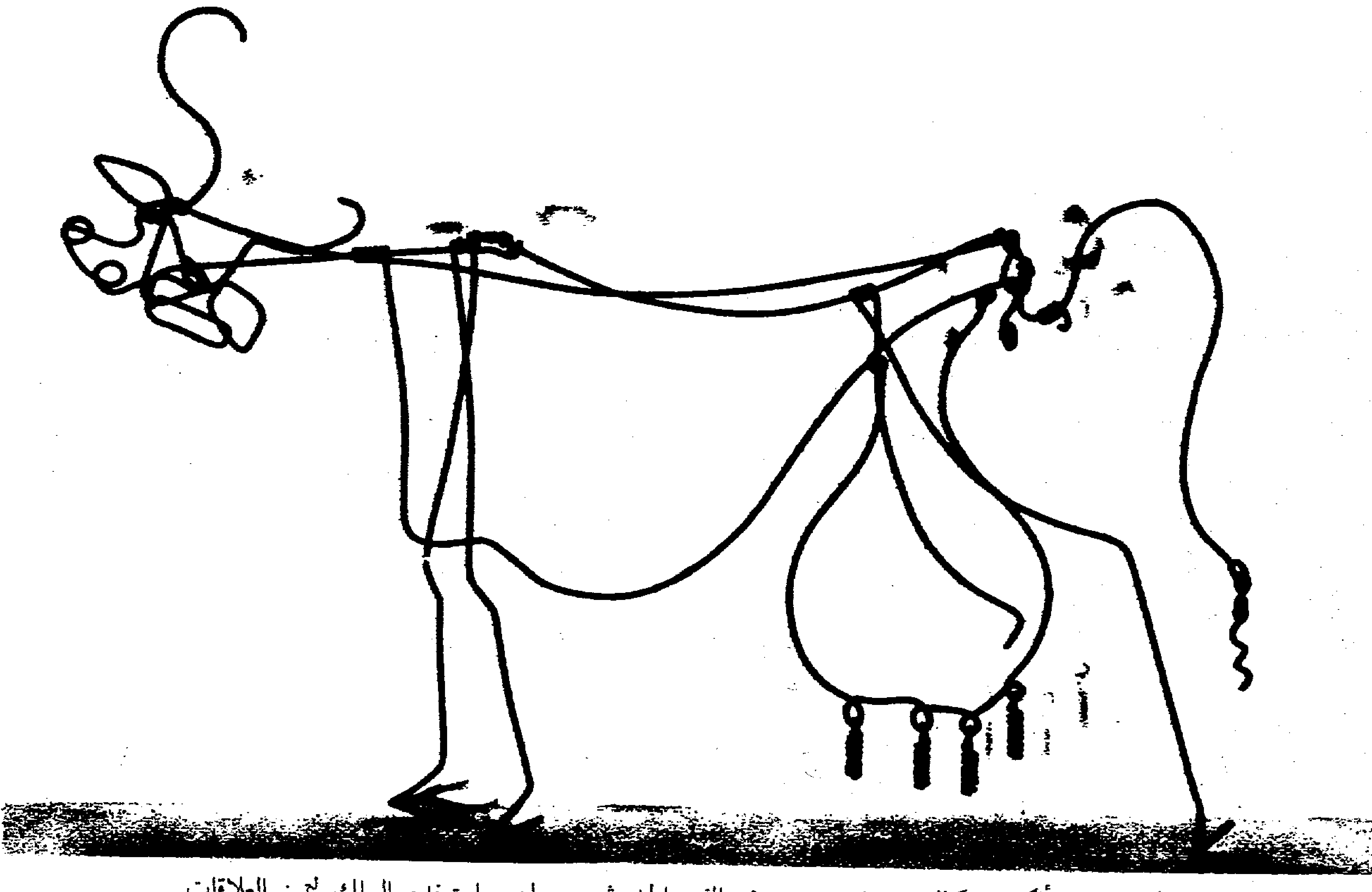
نماذج مُتنوعَة



(شكل ٦٩) **دييجو رفييرا** – جندى وعامل يعملان (١٩٢٦) رسم بالفرشة. متحف سان فرانسسكو – لاحظ سلاسة الإيقاع الخطى القوسى وترويده فى مساحة الصورة.



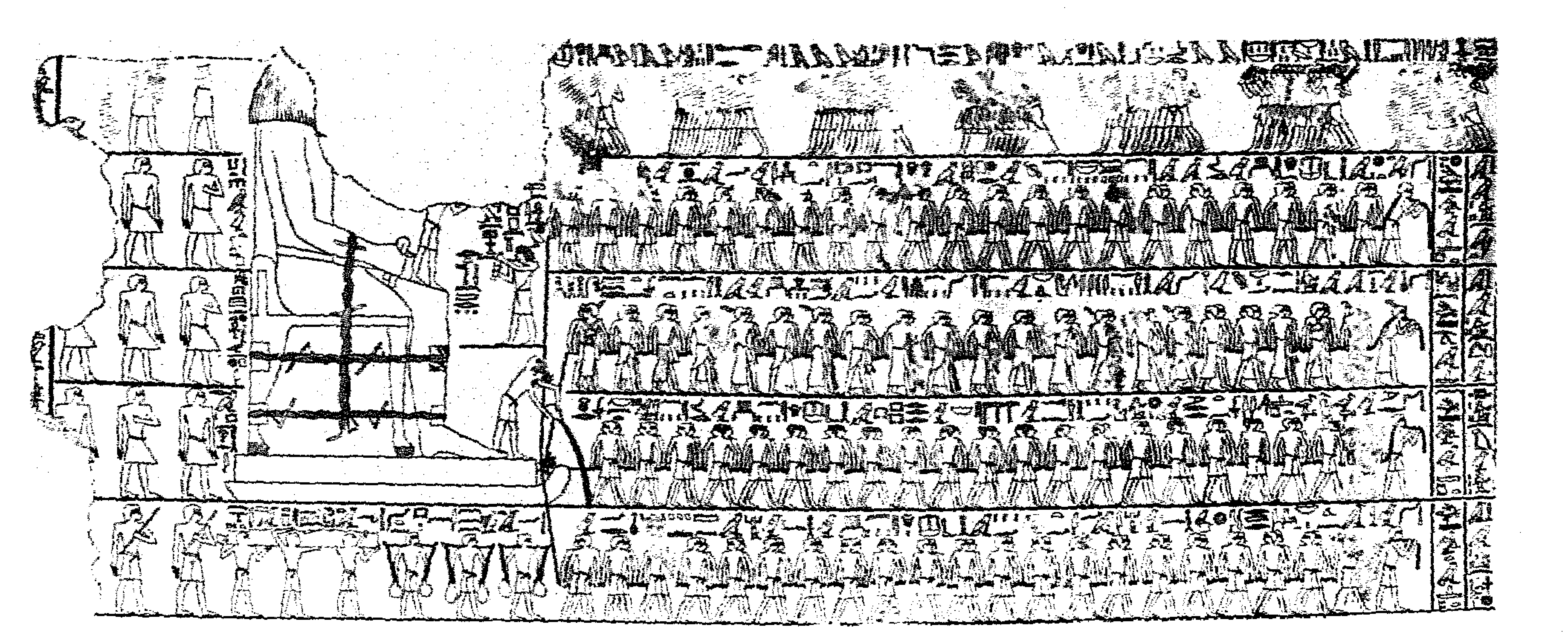
(شكل ٧٠) **ألكزاندر كالدر** – رسم خطى يحوى دوائر كنقط ارتكاز ، كل منها مفصل بخطوط دائرية موازية أشبه بالدوامة ، لإجمال التعبير الرمزى عن شخص خلفه دائرة القمر .



(شكل ٧١) **ألكزاندر كالدر**– بقرة– متحف الفن الحديث ببوسطن. استخدم السلك لتمييز العلاقات الخطية لشكل البقرة مع مغالاة فى تأكيد الرأس والثدى وسائر الأطراف



(شكل ٧٢) **فنسنت فان جوخ**– دراسة للأيدى (سانت ريمى ١٨٩٠) متحف فان جوخ بأمستردام
يظهر التحريف فى إطالة الأصابع ، وتأكيد القبضة ، والدراسة تشمل أكثر من محاولة لوضع اليد وهى منبسطة أو مغلولة



(شكل ٧٣) رسم مصرى قديم يوضح طريقة نقل التمثال . ويرى التمثال بحجم كبير أيسر الصورة مربوط بحبال . وأمام قدمه عامل يصب ماء ، وفوقه كاهن يشعل البخور ، وصفوف العمال مرسومة على خطوط أرض ، لكن يظهر بوضوح تنوعات الوظائف التى يقومون بها لتيسير حركة التمثال لنقله إلى مقره الأخير ، العمال أسفل التمثال يحملون جذوع النخيل التى توضع أسفل التمثال ليتحرك فوقها ، وأمامهم عمال يحملون جرارًا من الماء والعمال فى الأمام يشدون التمثال . أما العمال فيستعدون لحمل جذوع النخيل بعد تحرك التمثال لنقلها أمامه . والرسم خطى جميل ومنظم ومتكامل مع الكتابة الهيلوغريفية . مقبرة توت حتب بالبرشة – الدولة الوسطى .



الخَطَّةُ اللّوْنيّة

رقم الإيداع	١٩٨٣/٤٣٥٨
الترقيم الدولى ٩٧٧-٠٢-٠٥٩٦-٦	ISBN

١/٨٢/٢٠٨

طبع بمطابع دار المعارف (ج.م.ع.)



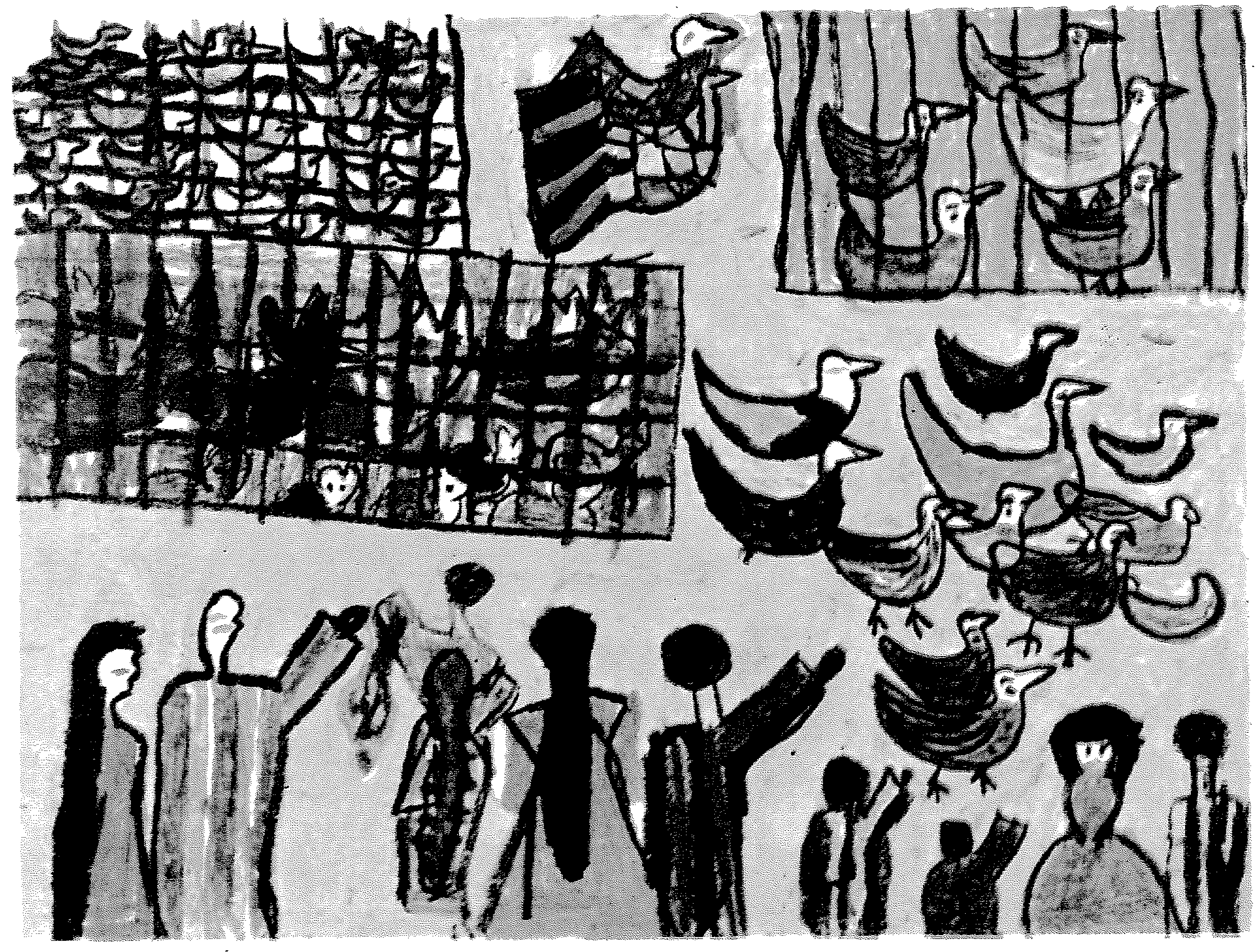
(شكل ١١) سلوى عبود – المراجيح.



(شكل ١٢) يسرية أمين نابغ – صندوق الدنيا.



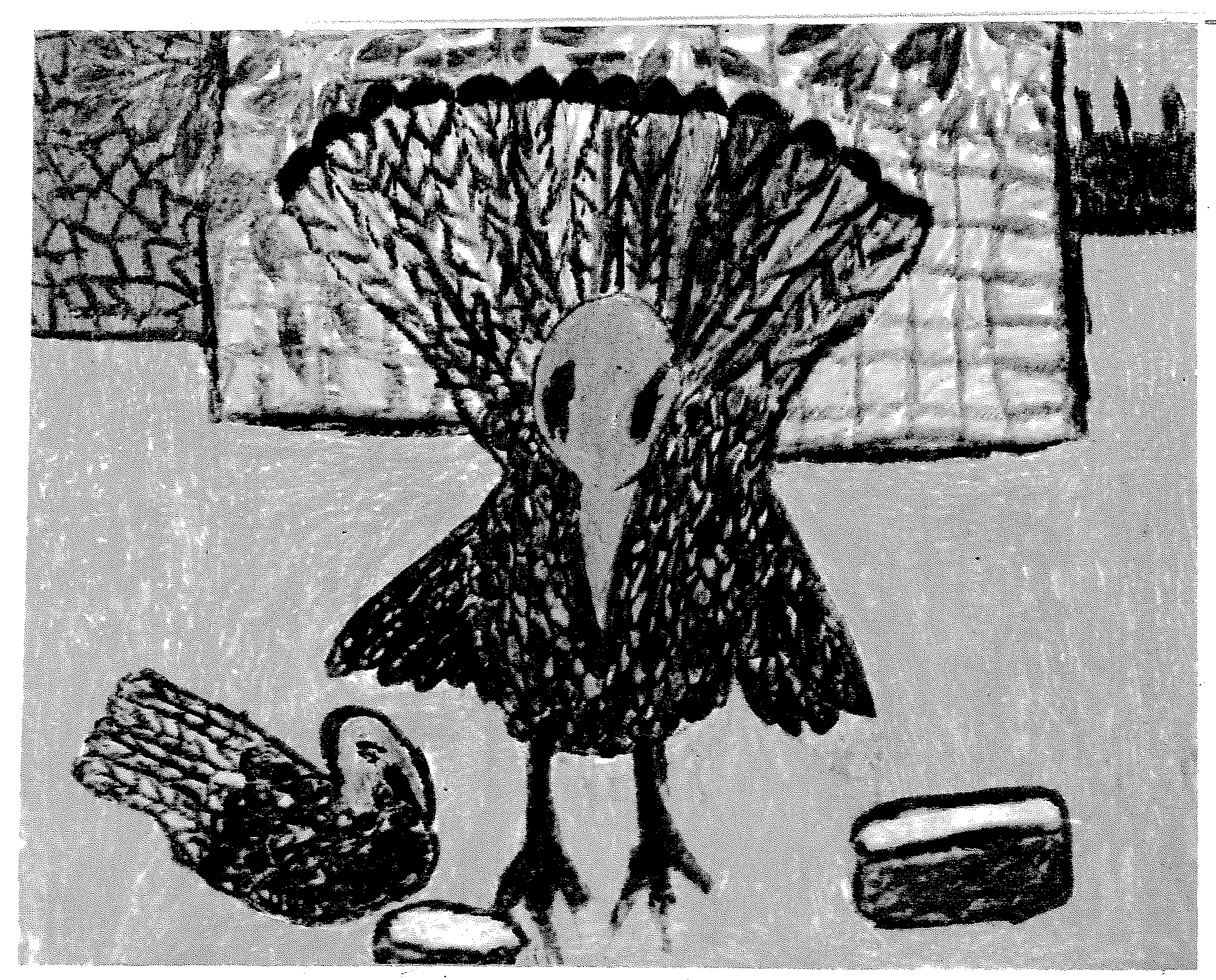
(شكل ١٣) أنهار عربي – حديقة الحيوان



(شكل ١٤) سامية عدلى — بائع الفراخ.



(شكل ١٥) راوية أحمد زكي - أبراج الحمام.



(شكل ١٦) رفيعة حنفي - الديك الرومي.



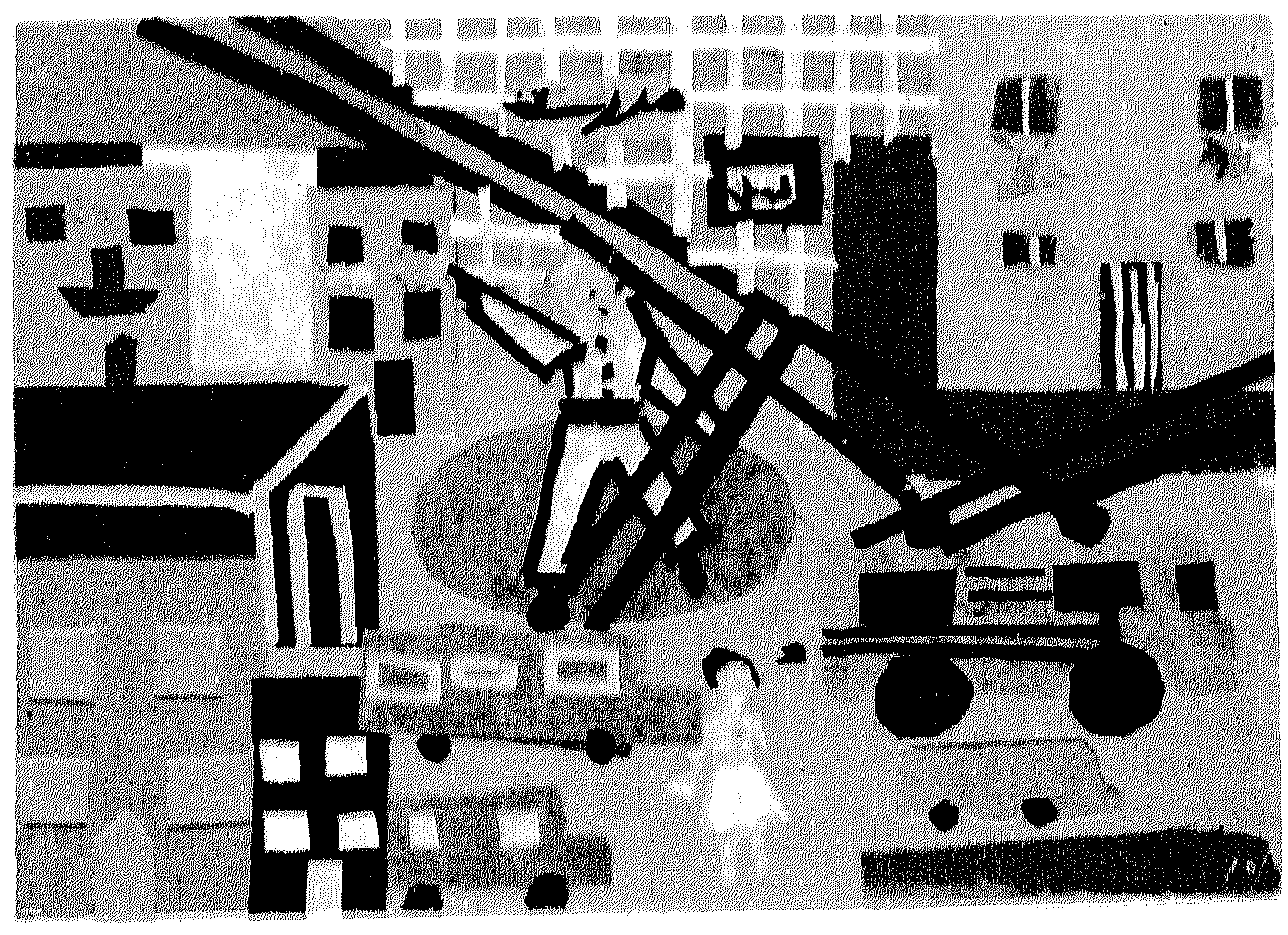
(شكل ١٧) حافظة كمال – المطبخ بالمنزل .



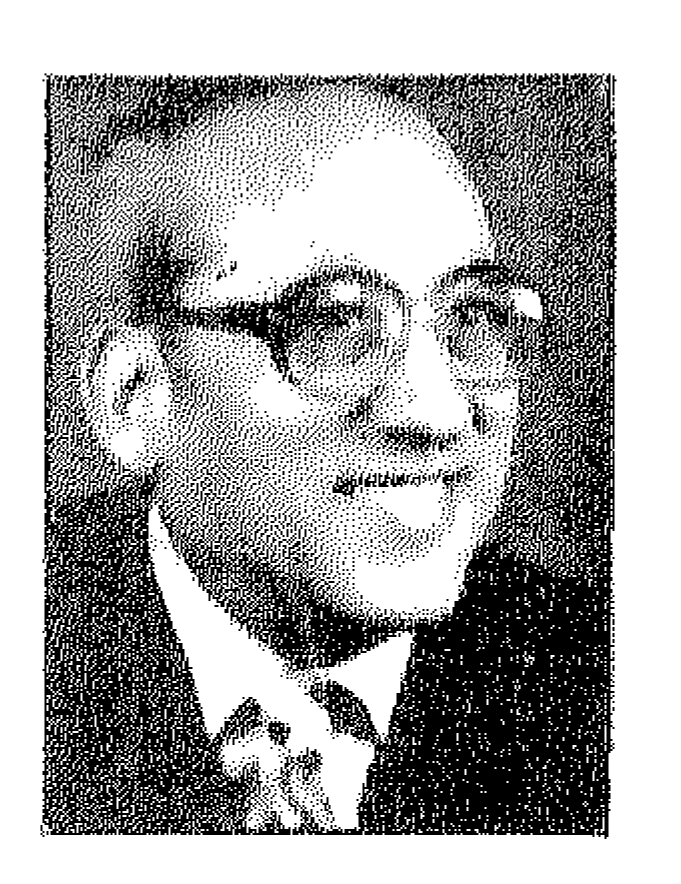
(شكل ١٨) سونيا أحمد سعيد – القصاب .



(شكل ١٩) أنهار عربى – دكان الفاكهى .



(شكل ٢٠) نجلاء حسن – فى الشارع .



د. محمود البسيونى
أستاذ ورئيس قسم التربية الفنية
جامعة قطر

هذا الكتاب

يتناول فى طبعته الثالثة : طريقة تدريس الرسم فى المرحلة الابتدائية ، ويشرح كيف ينتقل المدرس من خطة إلى غيرها ، ومن درس إلى آخر ، وكيف ينتق موضوعات دروسه ، ويسير بها فى تتابع وتسلسل ، مراعيًا ميول التلاميذ ، وظروف بيئتهم ، وما يحققه من أهداف .

والكتاب يوضح بأسلوب عملى تجريبى تدريس الرسم فى فصل دراسى من أول العام إلى آخره ، ويعرض نماذج من أعمال تلميذات الفصل ، ويثبت كيف اكتسبن مهارات فى الأداء ، والتكوين ، وادراك العلاقات الفنية ، مع اعطاء أمثلة للنقد ، والتوجيه ، والتقويم على اسس نفسية ، وفنية ، وتربوية .

وفى هذه الطبعة الثالثة أبواب جديدة عن مفهوم الرسم عند نخبة من مشاهير الرسامين ، وكيفية الإفادة منها فى توجيه صغار التلاميذ .

ويحوى الكتاب عديدًا من الرسوم الخطية المنتقاة التى توضح تعدد مداخل الرسم وتنوع اتجاهاته .

والكتاب سند لمدرسى التربية الفنية ، ومدرسى المرحلة الأولى ، ومعين للآباء والأمهات الذين يأملون التنشئة الفنية السليمة لأبنائهم .

ص
٢٤٠

١٩٧٤٩/٠٢